



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SUELLEN ROSA DE SANTANA

**JOGOS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DO PAPEL
EXERCIDO NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LEITURA
E DA ESCRITA**

BRASÍLIA

2019

SUELLEN ROSA DE SANTANA

**JOGOS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DO PAPEL
EXERCIDO NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LEITURA
E DA ESCRITA**

Monografia apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em Pedagogia pela
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília,
sob a orientação da professora Dra. Solange Alves de
Oliveira-Mendes.

BRASÍLIA

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Sj

SANTANA, SUELLEN ROSA DE
JOGOS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DO PAPEL
EXERCIDO NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA
LEITURA E DA ESCRITA / SUELLEN ROSA DE SANTANA; orientador
SOLANGE ALVES DE OLIVEIRA - MENDES. -- Brasília, 2019.
70 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de
Brasília, 2019.

1. Ludicidade. 2. Jogo didático. 3. Alfabetização. 4.
Ensino. 5. Aprendizagem. I. OLIVEIRA - MENDES, SOLANGE
ALVES DE, orient. II. Título.

SUELLEN ROSA DE SANTANA

JOGOS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DO PAPEL EXERCIDO
NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília
(Orientadora)

Professora Dra. Benedetta Bisol
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília
(Membro Titular)

Professora Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília
(Membro Titular)

Professora Vânia Márcia Silvério Perfeito
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
(Membro Suplente)

Aprovado em: 11/12/2019

Brasília

2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me possibilitado ingressar na Universidade de Brasília, por ter me dado graça para conseguir superar cada obstáculo e seguir em frente.

Agradeço ao meu pai que sempre cuidou muito bem de mim e de minhas irmãs, sendo nosso incentivador em todos os momentos.

À minha irmã mais nova, Rebeca, por sempre se dispor a ajudar e ser a irmã mais carinhosa do mundo.

À minha família, em geral, pela colaboração em minha formação, primeiramente como humana e também acadêmica.

Agradeço à minha orientadora, Dra. Solange Alves, por ter me acompanhado durante anos na elaboração desse trabalho, sempre com paciência e sabedoria.

Aos professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que participaram de minha trajetória e me possibilitaram aprendizagens, contribuindo significativamente em minha formação.

À banca, professora Dra. Benedetta Bisol, professora Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas e a professora Vânia Márcia Silvério Perfeito por se colocar à disposição para ler, avaliar e contribuir com a minha pesquisa.

Agradeço aos colegas da graduação que, de algum modo, fizeram parte de minha trajetória, em especial, o grupo de orientandas da Dra. Solange Alves.

Muito obrigada a todos(as).

RESUMO

A presente pesquisa objetivou analisar, por meio de entrevistas com professoras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o papel exercido por jogos didáticos de alfabetização nos processos de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O quadro teórico contou com contribuições de autores, tais como: Kishimoto (1999; 1994), Ferreira (1996; 1991) Moraes (2012), Soares (2003), entre outros. A produção dos dados foi realizada no segundo semestre de 2019 por meio de entrevistas semiestruturadas, em uma instituição de ensino pública do Distrito Federal. Três professoras de cada ano do Bloco Inicial de Alfabetização contribuíram com o estudo. Foi notória a presença de jogos didáticos nas práticas pedagógicas das professoras, como ferramentas de grande contribuição. Os resultados sinalizaram, também, que a ludicidade, os jogos e brincadeiras podem tornar os processos de aprendizagem mais significativos, além de mais prazerosos.

Palavras-chave: Ludicidade. Jogo didático. Alfabetização. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

The research aimed to analyze, through interviews with teachers of the State Department of Education of the Federal District, the role played by didactic literacy games in the teaching and the learning processes of writing and reading in the first three years of elementary school. The theoretical framework included contributions from authors such as: Kishimoto (1999; 1994), Ferreiro (1996; 1991) Morais (2012), Soares (2003), and others. Data production was performed in the second half of 2019 through semi-structured interviews at a public education institution in the Federal District. Three teachers each year from the Initial Literacy Block contributed to the study. The presence of didactic games in the teachers' pedagogical practices was notorious, as tools of great contribution. The results also signaled that playfulness, games and play can make learning processes more meaningful and more enjoyable.

Keywords: Playfulness. Didactic games. Literacy. Teaching. Learning.

LISTA DE SIGLAS

BIA _ Bloco Inicial de Alfabetização

CAIC_ Centro de Assistência Integral da Criança e do Adolescente

CBA_ Ciclo Básico de Alfabetização

CED_ Centro Educacional

CEEL _ Centro de Estudos em Educação e Linguagem

CEM_ Centro de Ensino Médio

CIEP_ Centros Integrados de Educação Pública

EF_ Ensino Fundamental

EI_ Educação Infantil

ENEM_ Exame Nacional do Ensino Médio

LLA_ Leucemia Linfóide Aguda

ONG_ Organização Não Governamental

PPP_ Projeto Político Pedagógico

SINPRO_ Sindicato dos Professores no Distrito Federal

UFPE _ Universidade Federal de Pernambuco

APRESENTAÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso está dividido em três partes. A primeira é destinada ao memorial, espaço onde apontamos relatos da nossa trajetória. A segunda parte, a monografia, é composta por capítulos. O primeiro aborda o Referencial Teórico, onde trazemos algumas contribuições de estudiosos(as) que discutem a temática. Exploramos quatro eixos: a organização da educação no Distrito Federal em blocos de aprendizagem no que se refere ao período de alfabetização; a alfabetização e o letramento como processos ligados e interdependentes, com referências que apontam as principais características e aspectos de como se integram trazendo, ainda, a importância de se alfabetizar numa perspectiva para o letramento; a ludicidade nos processos de aprendizagem, onde apresentamos contribuições teóricas que apontam que esse campo tende a contribuir na apropriação do sistema de escrita alfabética; e, por fim, os jogos didáticos como possibilidade de recursos para a potencialização das situações de construção de conhecimento.

No segundo capítulo, expomos a metodologia: natureza da pesquisa, técnica de investigação, caracterização do campo e descrevemos, também, como ocorreu o tratamento dos dados. No terceiro capítulo, analisamos os dados obtidos, relacionando ao referencial teórico e fundamentando a argumentação nos autores lá citados para a realização da pesquisa. Por fim, trazemos algumas considerações finais.

SUMÁRIO

PARTE 1 – MEMORIAL EDUCATIVO	11
VIDA E TRAJETÓRIA	12
PARTE 2 – MONOGRAFIA	16
INTRODUÇÃO	17
OBJETIVOS	19
OBJETIVO GERAL:	19
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	19
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
1.1 Educação ciclada no Distrito Federal: o Bloco Inicial de Alfabetização - BIA	20
1.2 Alfabetização e letramento: processos diferentes, porém interligados	23
1.3 Jogos didáticos de alfabetização e sua inter-relação como campo da ludicidade	25
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA.....	35
2.1 Caracterização da escola.....	36
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	37
3.1 Concepções de alfabetização e letramento.....	37
3.2 Condução do trabalho de leitura e escrita em sala de aula.....	39
3.3 Materiais utilizados para realização do trabalho pedagógico nos eixos de leitura e escrita...45	
3.4 Contribuição do livro didático de língua portuguesa	48
3.5 Espaço da ludicidade nas práticas pedagógicas em sala de aula	49
3.6 Avaliação da formação continuada no quesito da ludicidade	57
3.7 Análise das coordenações coletivas realizadas na escola e o trabalho em sala de aula	59
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICES	69
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	69
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	70

PARTE 1 – MEMORIAL EDUCATIVO

VIDA E TRAJETÓRIA

Nasci em 2000, na mudança do século, no Rio de Janeiro. Sou a filha do meio. Minha irmã mais velha nasceu dois anos antes. Ela sempre foi minha super amiga, crescemos quase juntas e isso foi bem legal. Pouco tempo depois do meu aniversário de quatro anos, em agosto de 2004, comecei a passar muito mal e meus pais me levaram ao posto de saúde, onde informaram que eu tinha uma virose, nada demais. Porém, não melhorei com a medicação indicada, pior fiquei. Meu pai relata que eu estava pálida como uma folha branca e com manchas roxas pelo corpo. A partir desse momento, resolveu me levar em um hospital mais renomado, onde ele morava anteriormente, em São João de Meriti.

Após chegar ao hospital, minha vida mudou num instante. As enfermeiras brigavam com meu pai, como se ele tivesse culpa de eu estar tão mal. Diziam que era um absurdo não perceberem que eu não estava bem – mas ele já tinha me levado ao posto de saúde, onde recebeu um diagnóstico equivocado. Ninguém imaginou que não voltaríamos para casa naquele dia, já que fui internada em estado grave enquanto buscavam incessantemente uma vaga em hospitais que tratavam câncer. Lembro-me de como chorei com saudade da minha casa nessa noite. No dia seguinte, fui transferida! Encontraram vaga no Hemorio, hospital que trata câncer no sangue. Até então, ninguém tinha falado ainda o que eu tinha, mas meu pai já imaginava que seria algo minimamente grave, talvez uma pneumonia

A chegada no Hemorio não foi legal para mim. Fizeram muitos exames e eu estava num local provisório que era muito tumultuado. Meus pais receberam meu diagnóstico de Leucemia Linfóide Aguda – LLA e também souberam que eu ficaria internada um bom tempo e que precisaria sempre de um acompanhante. Meu pai trabalhava como marceneiro autônomo, fazia seu próprio horário, mas tinha seus prazos a cumprir. Minha mãe era vendedora, de dentro de casa mesmo, mas ela não daria conta de ficar no hospital todos os dias, até porque seria extremamente cansativo e, então, ela e o meu pai montaram um esquema de revezamento com a coitada da minha irmã mais velha no meio. Um ficava 24h e o outro vinha para trocar. Minha irmã ia junto, mas não entrava, só acompanhava todos os dias o longo trajeto da nossa residência em Inhoaíba até o centro do Rio de Janeiro e depois voltava.

No Hemorio, fui para o oitavo andar, direcionado só para crianças. Tinha a salinha da pedagoga hospitalar e era muito legal. Gostava muito da tia Dani. Ela tinha o mesmo nome da minha irmã. Lembro-me de já saber escrever meu nome, mas lá escrevi o meu e o da minha família com fichas, com cola colorida, com lápis. Fazia muitos desenhos e pinturas, por mais

que eu achasse que os meus ficavam feios por conta da tala que era bem na mão direita. Sempre guardei todas as minhas produções do Hemorio numa pasta enorme, mas, com as mudanças nem sei por onde estão, creio que no Rio de Janeiro, na casa da minha falecida avó paterna.

Fiquei internada e vivenciei coisas muito legais na salinha da tia Dani. Tinham muitos brinquedos e, por mais que eu interagisse pouco com as outras crianças na salinha, adorava ir para lá. Perdi alguns colegas pro câncer e eu só sabia nos dias que minha mãe estava, já que meu pai não me deixava perceber. De modo geral, digo que vivenciei um milagre em minha vida e essa experiência, tão pequena, contribuiu na formação de quem sou hoje.

Com a chegada da idade escolar, aos seis anos, fiquei muito triste, já que meu cabelo ainda estava crescendo, tinha pouquíssimo, parecia um menino, era o que me diziam. Lembro de como foi difícil. Crianças não brincavam comigo por ordens dos seus pais. O câncer não é contagioso, daí que eu não entendia porque faziam isso e a professora não fazia nada para mudar a percepção dos outros sobre mim.

Fui aprendendo a conviver do jeito que precisava ser, sempre no meu cantinho, sem me importar muito com os olhares, os risos e os apontamentos para mim. Com o tempo, isso foi melhorando, mas não me lembro positivamente dos meus anos na Escola Municipal Orminda Rodrigues, primeira instituição em que estudei.

Após estudar quase dois anos nessa instituição, minha família resolveu se mudar para Nova Iguaçu para ficarmos mais próximos aos parentes da minha mãe. Lá, continuei meus estudos no CIEP Brizolão Benedito Laranjeiras, o CIEP 187. O ensino era um pouco atrasado nos anos iniciais se comparado ao Orminda Rodrigues. Diversos fatores justificam isso como, por exemplo, a última instituição era uma escola do município do RJ enquanto a segunda, uma escola do estado do RJ. De modo geral, havia um entendimento de que as escolas municipais eram melhores do que as estaduais.

No CIEP 187, adiantei uma série depois que fiz uma prova, como se fosse de nivelamento, após solicitações da minha mãe a pedidos meus já que estava numa turma fraca se comparada à anterior. Fui do 2º para o 4º ano. Na ocasião, fiquei na sala da minha irmã, mas meu primeiro dia na nova sala foi de prova. Era um conteúdo novo que eles estavam aprendendo e eu ainda não sabia: a divisão. Fui então pro 3º ano mesmo e, nesse contexto, consegui seguir o ritmo de maneira satisfatória. Amava a professora Solange, uma mulher forte, firme e, ao mesmo tempo, super humana. Nessa escola, não tive problemas relacionados aos outros. Minhas primas estudavam lá e eram mais velhas, se não me engano, já eram dos

anos finais do Ensino Fundamental. Conheciam todo mundo e foi fácil ser aceita por todos dessa forma. Estudei nessa escola até o sétimo ano.

Após a separação dos meus pais, eu e minhas irmãs fomos morar com nosso pai em São João de Meriti. Passamos a estudar no CIEP Brizolão 135 Afonso Henrique de Lima Barreto. O colégio ficava ao lado de um batalhão da polícia e no pé do morro da caixa d'água. Foi um período legal, nos divertimos e fizemos muitas amizades. Terminei meu nono ano lá e vim para Brasília com meu pai e minhas irmãs.

Em Brasília, as coisas não fluíram conforme o esperado e nos vimos numa situação difícil. O dinheiro que meu pai tinha conseguido num último serviço grande e muito bom que fez estava acabando e estávamos totalmente preocupados. Fomos, então, para Brazlândia onde meu pai, marceneiro, trabalhou como chacreiro cuidando de bois e da horta de uma chácara distante da estrada e da cidade.

Foi uma mudança brusca de rotina e de situação de vida. Estávamos no centro da Baixada Fluminense no RJ, em boas condições, com familiares e amigos por perto e, de repente, passamos a viver no meio do mato, sem conhecer ninguém, nenhum parente para auxílio se necessário e sem recursos financeiros. Meu pai sempre gostou de mudanças e muitas vezes sem conhecer o local, sem planejar direito. É... assim é o meu pai. A ideia de vir para Brasília veio de uma namorada que ele teve na época. Quando falaram das mil maravilhas do lugar, meu pai adorou a ideia e viemos. Aqui, claro que a vida não é tão fácil como dizem, e, sem o maquinário dele, trabalhar por conta própria, como fazia lá no RJ, não era uma opção.

A minha família não enxerga como possibilidade cair e ficar no chão. Se caiu, levanta e vai em frente. Todo esse processo difícil nos ajudou a amadurecer, aprender com os erros e crescer. Em Brazlândia, fomos estudar no Centro Educacional 03. Uma escola incrível, com uma excelente gestão, em que os alunos, em sua maioria, eram esforçados e inteligentes. Nos vimos com uma super defasagem também em relação ao nosso conhecimento e, inicialmente, não conseguimos acompanhar. Porém, no mato, sem televisão ou internet, rapidamente focamos na leitura de livros didáticos e resolução de exercícios até acompanhar nossa turma. Foi incrível, líamos tanto, estudávamos tanto e nem víamos o tempo passar. Com isso, penso no que meu pai nos falava, de procurar o lucro mediante a perda, pensar no que ganhamos quando perdemos, pensar no quanto subimos quando descemos.

Após receber uma proposta de trabalho como marceneiro em Samambaia, por mais que meu pai falasse que no RJ o salário que ele ganharia aqui era equivalente ao de um ajudante lá, fomos para Samambaia. Ele aceitou e passamos a morar de aluguel.

Em Samambaia, fomos estudar no Centro de Ensino Médio 304. Chegamos bem numa semana de prova e nem eu, no primeiro ano do Ensino Médio, e nem minha irmã, no segundo, tínhamos estudado oficialmente o conteúdo das provas na escola anterior, porque na antiga a organização era anual e na nova escola se usava a organização semestral, assim, os conteúdos já estavam bem avançados. Porém, por conta da nossa dedicação estudando por conta própria, não tivemos dificuldade nenhuma. Pelo contrário, nossas notas foram excelentes, o que surpreendeu os professores.

Terminei meu Ensino Médio no CEM 304. Concluí o primeiro ano me esforçando demais. No segundo ano, comecei a fazer estágio para ajudar em casa e meu tempo de estudo diminuiu um pouco, mas sempre me esforcei e também concluí com sucesso. No terceiro ano, me preocupei em passar num concurso ou entrar para UnB. Estudei muito para um concurso que abriu para técnico administrativo na UnB e quase passei. Fiquei um pouco triste, mas um mês depois fiz o ENEM pensando em passar ou passar. Passei com uma nota excelente em redação, 900 pontos, e me orgulho disso. Agradeço muito à minha professora de redação, a Adriana, que me ajudou muito, principalmente quando nos inscreveu num concurso de redação do SINPRO DF, sindicato dos professores do Distrito Federal.

Escolhi o curso de Pedagogia pensando nas diversas possibilidades de atuação. De olho nos concursos públicos, principalmente. No meu primeiro semestre, constatei que tinha feito a escolha certa. Eu amo a educação e a vejo, de fato, como transformadora, como libertadora. Ao longo dos semestres, fui aprendendo o papel do pedagogo na sociedade, o papel do professor e também dos pedagogos que atuam em instituições não escolares. Encantei-me com as diversas possibilidades e, no quarto semestre, enquanto fazia um trabalho da disciplina de didática em uma ONG, já pensei logo em ficar eternamente nessa área por ter visto um trabalho muito humano e social com as crianças e adolescentes.

No quinto semestre, iniciei um estágio não obrigatório na Educação Infantil em uma escola particular e me apaixonei. Amei essa etapa da escolarização básica. Quero atuar nessa área um bom tempo. Penso em depois transitar por outras, aprender e vivenciar experiências diferentes, mas que, certamente, vão ser encantadoras também, porque todo o campo da Educação é encantador.

PARTE 2 – MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

As várias formas de ensinar/aprender nem sempre foram levadas em consideração nos processos escolares. Num momento anterior, mais especificamente antes dos séculos XIX e XX, quando começaram a surgir novas concepções de infância, de acordo com Andrade (2010), se visualizava a criança como uma tabula rasa. Acreditava-se, nesse processo, que bastava transferir o saber. Atualmente, a criança, no conjunto da literatura que a estuda, é ativa em seu processo de aprendizagem e, cada vez mais, há professores buscando formas de mediação lúdica para estimular e potencializar esse processo. As mudanças nas formas de ensinar e aprender abriram caminhos para a alfabetização lúdica, e, assim, brinquedos, brincadeiras e jogos se tornaram ferramentas, não somente para **recreação**, mas, também, para aprendizagem.

Ao nos reportarmos à alfabetização, área privilegiada nesse estudo, destacamos que esta é marcada pela apropriação do sistema de escrita alfabética e suas convenções, além da autonomia em leitura, compreensão e produção textuais de curta extensão, conforme aponta Morais (2012); o letramento se caracteriza pelo desenvolvimento da autonomia do sujeito nos usos da linguagem presente nos mais diversos gêneros e tipos textuais. Dessa forma, conforme Soares (2003a), a alfabetização refere-se à aquisição da leitura e da escrita, enquanto o letramento reporta-se à condição daquele que não apenas sabe ler e escrever, mas que faz uso da leitura e da escrita, respondendo às demandas sociais. Ainda de acordo com Soares (2003a), embora os dois processos sejam interdependentes, possuem especificidades como as realçadas anteriormente. É consenso hoje, entre a maioria dos autores, que o ideal é alfabetizar numa perspectiva para o letramento, de modo que os aprendizes se apropriem da escrita alfabética ao mesmo tempo em que dominem a linguagem presente nos mais diversos tipos e gêneros textuais, de acordo com Morais (2012).

A apropriação da leitura e da escrita não ocorre da mesma forma e nem no mesmo ritmo e é sabido que as iniciativas didáticas, em geral, podem contribuir e gerar aprendizagens. Quando se vivencia o lúdico, há a motivação interna, e se, durante essa motivação, a criança vivenciar experiências que contribuam para apreensão de conceitos e construção de conhecimentos, o esperado é que haja maior engajamento e se potencialize a aprendizagem.

Alcançando, nesse texto inicial, o papel exercido pelos jogos didáticos de alfabetização no processo de aprendizagem, sublinhamos que o mesmo era tido, há tempos atrás, mais especificamente antes do romantismo, conforme menciona Kishimoto (1994),

como coisa não-séria, como uma recreação e, por conta disso, por muito tempo foi utilizado apenas na Educação Infantil. Kishimoto (1994) aponta que Aristóteles considerava o jogo como parte da educação, mas, realçando sua importância para o descanso da mente.

Na contemporaneidade, o jogo é compreendido, também, como uma ferramenta didática que possibilita muito mais que o **descanso da mente**. O jogo é tido hoje como ferramenta lúdica para a aprendizagem. O termo ludicidade remete ao divertimento, ao prazer, ao brincar. O jogo, utilizado com fins didáticos de alfabetizar, é o nosso objeto de pesquisa nesse estudo.

No Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), o uso de jogos visando à apropriação da leitura e da escrita pode assumir papel importante na apropriação de diferentes objetos do saber, entre eles, **a escrita alfabética**. Estudiosos da área acreditam que o diferencial dos jogos é a capacidade de atrair a atenção das pessoas e o prazer que resulta dos mesmos motiva a aprendizagem. Kishimoto (1994) afirma que os jogos implicam, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades, o que nos leva a entender que sempre implicarão o desenvolvimento de alguma habilidade. Se planejado e utilizado com fins didáticos de auxiliar o aluno no processo de alfabetização, indagamos, os mesmos não poderiam tornar esse processo mais prazeroso e mais produtivo? Parece óbvia a resposta, mas, embora contemos com uma ampla literatura na área, na esfera das práticas de ensino e aprendizagem, este parece ser um questionamento ainda presente, considerando o complexo processo de didatização do ensino, em especial, no nosso caso, da alfabetização.

Partindo desses questionamentos, nos propomos a analisar o papel exercido pelos jogos didáticos na apropriação da escrita e da leitura nos três primeiros anos do Ensino Fundamental que, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, desde 2005, é denominado de BIA (Bloco Inicial de Alfabetização).

Seguiremos apontando nosso quadro teórico que está organizado da seguinte forma: trataremos algumas contribuições teóricas no campo dos ciclos de aprendizagem, em especial, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BIA). Em seguida, enfocaremos algumas considerações acerca dos processos de alfabetização e letramento. Posteriormente, teceremos considerações acerca da ludicidade, dos jogos e de seu papel educativo num espectro mais geral. Alcançaremos, ainda, a discussão acerca dos jogos didáticos e seu papel na apropriação dos objetos do saber. Nessa tessitura, articularemos a escrita com o que se tem discutido acerca dos campos da alfabetização e do letramento. A seguir, nossos objetivos.

OBJETIVOS**OBJETIVO GERAL:**

Analisar o papel exercido por jogos didáticos de alfabetização nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Analisar se a presença dos jogos didáticos no cotidiano escolar auxilia/promove um avanço na apropriação da leitura e da escrita.

Analisar de que forma é a inserção dos jogos na prática pedagógica dos professores nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e sua articulação com os diversos eixos de ensino de língua portuguesa.

CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Educação ciclada no Distrito Federal: o Bloco Inicial de Alfabetização - BIA

A organização escolar em ciclos de aprendizagem não se iniciou, no Distrito Federal em 2005, quando ocorreu a criação do Bloco Inicial de Alfabetização. Conforme aponta Carvalho (2015), a implantação do ensino primário no DF ocorreu em 1960 e em 1963 já se iniciou uma organização educacional baseada nos ciclos de aprendizagem. Esse modelo inicial foi o de fases e etapas e já se tinha o objetivo de diminuir os índices de reprovação e a evasão escolar. De acordo com a autora,

O curso primário é dividido em três fases. A primeira fase abrange a primeira e a segunda séries; a segunda fase abrange a terceira, a quarta e a quinta séries; a terceira fase abrange a classe complementar de sexta série que pode funcionar nas escolas Plano Piloto e das cidades satélites (CARVALHO, 2015, p. 34).

Carvalho (2015) fez um levantamento histórico da educação ciclada no Distrito Federal e apontou que em 1980 houve, novamente, a organização da educação em ciclos de aprendizagem, por ocasião da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, também objetivando a superação do fracasso escolar. A autora realça que

O Ciclo Básico de Alfabetização – CBA consistia na ampliação do período de aprendizagem por meio da supressão da reprovação nas duas primeiras séries do 1º grau, possibilitando a continuidade da alfabetização. O CBA apresentava estrutura diversa da primeira experiência da capital, no que diz respeito à organização das fases. O início da escolaridade foi disposto em três momentos: *Iniciando*, para os alunos em início do processo de alfabetização; *Continuando*, para aqueles que se encontravam em processo, mas que ainda não apresentavam uma aprendizagem suficientemente sistematizada; e *Concluindo*, para os alunos que já estavam alfabetizados. Tais níveis poderiam apresentar dois, três ou mais de três anos de duração, conforme o ritmo de aprendizagem do aluno (CARVALHO, 2015, p. 36).

Conforme sublinha a referida autora, essa experiência com o CBA durou pouco tempo e novamente a organização da educação voltou à seriação. Não muito tempo depois, em 1995, houve mais uma experiência de organização da educação de forma ciclada. “Após o CBA, nasce a Proposta Político-Pedagógica da educação – Escola Candanga: uma lição de cidadania, em 1995, objetivando superar as defasagens de aprendizagens e minimizar as

retenções escolares.” (CARVALHO, 2015, p. 39). Essa proposta foi organizada em fases de acordo com critérios bem específicos. Ela segue enfatizando que

As fases da formação consistiam na organização dos tempos e espaços escolares fundamentados no desenvolvimento humano. Esta organização do ponto de vista estrutural concentra-se na enturmação dos alunos por idade de desenvolvimento “(...) 1ª fase: faixa etária 6, 7 e 8 anos – infância, 2ª fase: faixa etária 9,10, 11 e 12 anos – infância para a adolescência e 3ª fase: faixa etária 12, 13, 14 e 15 anos – parte da adolescência” (CARVALHO, 2015, p. 40).

Iniciou-se a implantação em 1997, mas o projeto não foi plenamente instaurado por conta de mudança de gestão. Enfim, surgiu o Bloco Inicial de Alfabetização em 2005, ano também em que se iniciou a discussão visando à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos¹. Essa forma de organização, que vigora até hoje no DF, contempla o “1º Ciclo (Educação Infantil) e o 2º Ciclo, que se divide em dois blocos: o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), iniciado no DF em 2005²; e o Bloco 2, que engloba o 4º e o 5º anos” (CARVALHO, 2015, p. 43).

Essa organização ciclada surge com o objetivo de promover o avanço dos estudantes com qualidade de aprendizagem, superando as defasagens e as dificuldades de aprendizagens posteriores, ao manter, de forma contínua, o processo de apropriação da escrita e da leitura na idade estabelecida, iniciando aos seis anos de idade, no primeiro ano do Ensino Fundamental e finalizando aos oito anos, no terceiro ano. Dessa forma, o BIA, como aponta Carvalho (2015),

Preconiza uma instituição educacional que proporcione o avanço de todos com a qualidade de aprendizagem e respeito às questões individuais dessas aprendizagens. O Distrito Federal possibilitou a progressão continuada no Bloco antecipando a não retenção de suas crianças nos anos iniciais da alfabetização, confirmando um caminho, hoje, defendido e preconizado pelo Ministério da Educação (p. 46).

Ressaltamos que ao final de cada bloco, no 3º e no 5º ano, os estudantes podem ser retidos por defasagens nas aprendizagens, assim como podem ser retidos em qualquer etapa caso não atinjam a frequência mínima de 75% do total de horas letivas estabelecido (DISTRITO FEDERAL, 2014). Durante os dois primeiros anos do Bloco Inicial de Alfabetização, então, as crianças não podem ser retidas por defasagens nas aprendizagens,

¹ A alteração ocorreu, de fato, em fevereiro de 2006, com a lei nº 11.274.

² O BIA teve início em 2005 na região administrativa de Ceilândia, sendo que nas demais cidades, essa ampliação foi gradativa até o ano de 2008 (DISTRITO FEDERAL, 2014).

trata-se da progressão continuada das aprendizagens. A não retenção dos estudantes não significa que não haja avaliação ou responsabilidade por parte dos professores de proporcionar aos alunos situações de aprendizagens para que aprendam os conteúdos de maneira significativa e eficaz, mas, como aponta Oliveira-Mendes (2015, p.2), “a ideia de ciclo de fato traz à tona a necessidade de se levar em conta a evolução natural do aluno no concernente à aprendizagem, objetivando seu sucesso na escola”. Essa progressão existe, também, nas escolas que optam pelo sistema seriado, justamente pela importância de não interromper a sequência de aprendizagem do estudante nesse período: a apreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética e o seu uso com desenvoltura. Carvalho (2015) realça que,

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, façam opção pelo regime seriado, é necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, para ampliar a todos os estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (p. 46).

Como já mencionamos, não se trata, entretanto, de simplesmente aprovar todos os estudantes, ou não ter a preocupação com a aprendizagem nos anos iniciais. A avaliação para as aprendizagens dos estudantes existe e é processual, deve ser contínua e captar todos os avanços e dificuldades. Sobre esse assunto, Lüdke (2001) aponta que

Não se pode simplesmente suprimir as séries e suspender a avaliação dos alunos na passagem entre elas, como às vezes tem sido interpretada a promoção automática, passando o aluno das mãos de um professor para as de outro, sem assumir a responsabilidade de verificar como ele se encontra em relação aos domínios esperados para aquele período (p. 30).

Dessa forma, o avanço dos estudantes precisa ser acompanhado para que, de fato, a organização em ciclos tenha seus benefícios perceptíveis. Nas diretrizes pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014), encontramos as estratégias adotadas para a organização escolar em ciclos no Distrito Federal. São duas: o projeto interventivo³ e o reagrupamento⁴. Essas estratégias existem para que os objetivos da organização escolar em ciclos sejam

³ O Projeto Interventivo (PI) é um projeto específico que parte de um diagnóstico e consiste no atendimento imediato aos estudantes que, após experimentarem todas as estratégias pedagógicas desenvolvidas nas aulas, ainda evidenciem dificuldades de aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 45).

⁴ Reagrupamento é uma estratégia de trabalho em grupo, que atende a todos os estudantes, permitindo o avanço contínuo das aprendizagens a partir da produção de conhecimentos que contemplem as possibilidades e necessidades de cada estudante, durante todo o ano letivo. Possibilita a mediação entre pares, pois os próprios estudantes auxiliam uns aos outros, na socialização de saberes e experiências (DISTRITO FEDERAL, 2014 p. 56).

alcançados e as dificuldades de aprendizagem sejam superadas. Feitas essas considerações, seguiremos apontando a discussão acerca dos processos de alfabetização e letramento, suas definições, concepções e como se relacionam.

1.2 Alfabetização e letramento: processos diferentes, porém interligados

A alfabetização é um processo complexo e composto por fases ou níveis. Assim, “há uma série de modos de representação que precedem a representação alfabética da linguagem” (FERREIRO, 1996, p.10). A alfabetização é definida por muitos autores como um processo de apropriação do sistema alfabético de escrita (LEAL; MORAIS et al, 2008). No caso do segundo autor, em publicações mais recentes (2012), já indica que a alfabetização não se encerra na apropriação daquele objeto de conhecimento, mas implica, também, na autonomia em leitura, compreensão e produção de textos de curta extensão.

Conforme frisamos anteriormente, o letramento se refere ao uso social da língua. Considera-se como letramento o processo de inserção e participação na cultura escrita (LEAL; MORAIS, et al, 2008). Dessa forma, é pertinente concordar com estudiosos que afirmam que o letramento inicia-se antes da alfabetização, passa por esse processo e segue ao longo de toda a vida do sujeito, visto que é uma forma de inserção social, é, portanto, um processo longitudinal.

Analisando os conceitos, de forma geral, é perceptível a necessidade de se **alfabetizar letrando**, já que os dois processos são interligados. Não faz sentido a criança consolidar a alfabetização para, só depois de concluído esse processo, fazer uso da língua como instrumento de inserção social e cultural, ou seja, ler e escrever para inserir-se na sociedade letrada, já que esse processo não é de domínio exclusivo da escola e, como apontamos, o sujeito já interage com a cultura escrita no momento que precede a sua inserção na instituição escolar. Ou seja, esse sujeito já tem, geralmente, contato com práticas letradas e, em alguns casos, com o processo de apropriação da escrita alfabética. É comum, entretanto, a crença de que a escola é o lugar onde os processos de alfabetização e letramento se iniciam, como comenta Emília Ferreiro (2001):

Estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e escrita começa muito antes da escolarização (p. 64).

A criança, antes de iniciar sua trajetória escolar, já vivencia os usos da leitura e da escrita e, dessa forma, é essencial que o processo de alfabetização se dê ao mesmo tempo em que aproxima o sujeito das práticas letradas. A apropriação da escrita e da leitura não pode ser um processo linear de primeiro aprender o sistema de escrita para, só depois, conhecer seus usos e utilizá-lo. Não é interessante para o sujeito aprender algo novo, sem saber como fazer uso de tal aprendizagem. É necessário estimular a criança a conhecer e explorar as práticas sociais de leitura e escrita presentes na sociedade para que ela se insira e se visualize como sujeito atuante, participante, além de compreender o sentido e a importância de se apropriar dessas práticas. Apesar desse assunto, Leal e Moraes (2008) realçam que

Ao mesmo tempo em que a criança se familiariza com o Sistema de Escrita Alfabética, para que ela venha a compreendê-lo e a usá-lo com desenvoltura, ela já participa, na escola, de práticas de leitura e escrita, ou seja, ainda começando a ser alfabetizada, ela já pode (e deve!) ler e escrever, mesmo que não domine as particularidades de funcionamento da escrita. Não se pretende mais que o aluno primeiro se alfabetize e, só depois de “pronto”, possa usar a escrita para ler e escrever, seja em tentativas iniciais, em que elabora e reelabora hipóteses sobre a organização do sistema de escrita alfabética, seja convencionalmente. Na verdade, hoje se espera que os dois processos ocorram simultânea e complementarmente (p. 6).

A escola não pausa, então, o processo de letramento, que é contínuo, para dar início somente ao processo de alfabetização. Isso é impossível, por isso, o posicionamento dos estudiosos que defendem a alfabetização conectada com o letramento, é que se incentive, durante aquele processo, o contato com a leitura de diferentes gêneros textuais, ainda que a criança não saiba ler convencionalmente. O mesmo procede com relação à produção textual.

É importante frisar que, quando dizemos que a alfabetização deve ocorrer junto com o letramento, não estamos enfatizando que esses processos precisam, a todo o momento, ser trabalhados em um mesmo tempo cronológico, ou seja, em uma mesma aula, ao mesmo tempo. O professor pode, numa aula, focar em um e em outra dar maior prioridade ao outro eixo, dependendo sempre dos objetivos a serem alcançados estabelecidos previamente no planejamento da aula.

No mesmo sentido, Galvão e Leal (2005) pontuam que a alfabetização e o letramento são processos diferentes, mas são indissociáveis, porque as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo. Para as autoras,

A alfabetização é a construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Para aprender a ler e escrever, o aluno precisa

participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade de reflexão sobre a língua (p. 14).

Concordando, compreendemos que a alfabetização não ocorre separada do letramento e que há necessidade de o sujeito refletir sobre o uso da língua para que a aprendizagem tenha significação. O contato com diversos gêneros textuais, presentes no cotidiano da criança, precisa ser estimulado, pois é fundamental para que ela compreenda a linguagem, como ela é no dia-a-dia, na **vida real**. Quanto mais próximos da realidade da criança estiverem os processos de alfabetização e letramento, melhores serão os resultados, porque quando uma prática faz sentido para o sujeito, ele tende a ficar mais curioso e motivado a aprender.

A alfabetização e o letramento são processos essencialmente necessários à inserção social e cultural dos sujeitos na sociedade e, por isso, utilizar alternativas didáticas que explorem a ludicidade como base para a aprendizagem pode tornar esses processos mais divertidos e significativos. Recorrer a esse campo para articular com os campos da alfabetização e do letramento é uma das formas de aproximar a realidade da criança à aprendizagem e o processo se tornar mais prazeroso e produtivo.

A seguir, nos deteremos nesse tema.

1.3 Jogos didáticos de alfabetização e sua inter-relação como campo da ludicidade

O termo **ludicidade** remete ao brincar, à alegria e ao prazer. “Ao falar em ludicidade, a primeira imagem que vem a nossa mente está relacionada à brincadeira, divertimento, prazer” (BACELAR, 2009, p.21). Apesar de ser muito associada ao jogo, a ludicidade vai além do jogo e da brincadeira.

A atividade lúdica é externa ao indivíduo e pode ser observada e descrita por outra pessoa enquanto é realizada. (...) a vivência lúdica, ou ludicidade, é interna ao indivíduo. É o estado interno que se processa enquanto o indivíduo realiza uma atividade lúdica. A atividade lúdica, como expressão externa, só será lúdica internamente se propiciar ao sujeito a sensação de plenitude, prazer, alegria (BACELAR, 2009, p.30).

Uma brincadeira pode ser uma vivência lúdica para um sujeito e para outro não. Por conta disso, deve-se tomar muito cuidado com a didatização demasiada das atividades lúdicas (ou que deveriam ser lúdicas) para que não se tire os momentos dessa vivência do cotidiano escolar. Bacelar (2009, p. 23) afirma que, “não basta apenas propor brincadeiras: estas têm que propiciar a vivência de um estado lúdico e não simplesmente assumir o caráter de

atividades que sirvam de apoio ao alcance de objetivos”. Assim, acentuamos a importância de, no trabalho com diferentes objetos de conhecimento, recorrermos a recursos que permitam esse estado interno lúdico em sala de aula, propiciando, dessa forma, uma aprendizagem significativa. Daí a relevância dos jogos didáticos de alfabetização.

A ludicidade expressa-se, muitas vezes, por meio de brincadeiras e de jogos, tal como nos vem à mente quando falamos em **lúdico**. Diversas outras atividades podem gerar vivências lúdicas, dependendo de como o sujeito vai experimentar, sentir e vivenciar internamente a experiência. Mas, focando nas atividades lúdicas do tipo brincadeira e do tipo jogo, constatamos, por meio da literatura, que estas são essenciais para o desenvolvimento da criança. Vejamos, sobre esse assunto, o que declaram De Macedo e Petty (2009):

O brincar é fundamental para nosso desenvolvimento. É a principal atividade das crianças quando não estão dedicadas às suas atividades de sobrevivência (repouso, alimentação, etc.). Todas as crianças brincam se não estão cansadas, doentes ou impedidas. Brincar é envolvente, interessante e informativo. (...) O brincar é agradável por si mesmo, aqui e agora. Na perspectiva da criança, brinca-se pelo prazer de brincar, e não porque suas consequências sejam eventualmente positivas ou preparadoras de alguma outra coisa. (...) O brincar é sério, uma vez que supõe atenção e concentração. Atenção no sentido de que envolve muitos aspectos inter-relacionados, e concentração no sentido de que requer um foco (p. 13 e 14).

Do trecho citado, podemos perceber, também, a preocupação das autoras em ressaltar que a criança brinca pelo prazer de brincar, e não porque a consequência da brincadeira pode ser positiva. Também observamos que a brincadeira é informativa, podemos dizer, então, que ela pode, sim, ser utilizada com fins de ensinar alguma coisa. O que não é viável, do ponto de vista do ensino, é a demasiada didatização da brincadeira, a ponto de ela não resultar prazer para a criança brincar e vivenciar o lúdico internamente. Concordamos com Silva e Moraes (2011) que, especificamente, os jogos didáticos de alfabetização, se prestam a esse trabalho em sala de aula, e propiciam, sem dúvida, uma aprendizagem significativa.

Segundo Bacelar (2009, p. 76), “a ludicidade como vivência interna, ou seja, uma vivência lúdica, no momento de uma atividade lúdica, não admite divisão; a nossa atenção é inteira, sem dispersão”. Dessa forma, acreditamos que agregar atividades lúdicas (jogos e brincadeiras, por exemplo) aos processos de aprendizagem e, assim, possibilitar que os sujeitos vivenciem o lúdico internamente, pode ser uma valiosa estratégia para os processos de aprendizagem, inclusive o de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Infelizmente, como apontam alguns autores, por mais que hoje se reconheça a importância do lúdico para os processos de ensino e aprendizagem, nem toda escola destaca-o

nos planejamentos para que se torne visível nas práticas pedagógicas dos professores no dia-a-dia. Na Educação Infantil, jogos e brincadeiras são muito utilizados, principalmente como recreação. Queremos realçar, também, a perspectiva lúdica numa dimensão didática nessa etapa da escolarização e a inserção no Ensino Fundamental, evitando uma ruptura entre o aprender e o brincar. Retratando essas especificidades assumidas no Ensino Fundamental, Leon (2011), aponta que

O lúdico faz parte do universo infantil. A criança, quando entra para a escola, brinca e, vagarosamente, vai abandonando o brincar para assumir uma postura mais rígida que combine com o espaço escolar. Embora várias pesquisas apontem o lúdico como suporte para a aprendizagem, o que se percebe nas práticas escolares é a sua não utilização como recurso didático (p. 12).

Quando a criança sai da Educação Infantil e entra no Ensino Fundamental, o que se constata é o abandono, aos poucos, da ludicidade como prática pedagógica. Essa transição, inclusive, pode ser muito impactante para esse sujeito que, de uma hora para outra, não tem mais espaço para brincar e tudo gira em torno de aprender a ler e escrever, de modo que os momentos de brincadeira em sala de aula vão se reduzindo, até que, por fim, deixam de existir completamente, já no início do Ensino Fundamental II, por exemplo. Nesse estudo, não entraremos nessa discussão, mas é importante ressaltar que, infelizmente, isso ainda é comum nas escolas brasileiras.

A ludicidade, de fato, muito tem a contribuir com os processos de ensino e aprendizagem. “O lúdico é um mecanismo estratégico de desenvolvimento da aprendizagem, pois propicia o envolvimento do sujeito aprendente e possibilita a apropriação significativa do conhecimento.” (LEON, 2011, p. 14).

Os jogos, as brincadeiras e as vivências lúdicas, em geral, proporcionam motivação, prazer, alegria até entre adultos. Utilizar o lúdico em sala de aula, com intencionalidade pedagógica, antes, durante ou depois de ensinar algum conteúdo com meios mais formais é uma estratégia que tende a contribuir com o processo de aprendizagem.

Tratando especificamente de jogos, recorremos a Kishimoto (1999) que enfatiza que definir jogo não é tarefa fácil, porque uma coisa pode ser considerada jogo em uma cultura ou em determinada situação e em outra não. Apesar desse assunto, a autora afirma que

Se para um observador externo a ação da criança indígena que se diverte atirando com o arco e flecha em pequenos animais é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da

caça necessária à subsistência da tribo. Assim, atirar com arco e flecha, para uns, é jogo, para outros, é preparo profissional. Uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído (KISHIMOTO, 1999, p.15).

Dessa forma, o jogo depende da significação a ele atribuída pelas diversas culturas e, por isso, Kishimoto (1999) afirma que o jogo, enquanto fato social, assume a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribui. Brougère, concordando com essa perspectiva, afirma que “cada cultura, em função de analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) daquilo que numa determinada cultura é designável como jogo” (1998, p.20).

Há, ainda, conforme aponta Kishimoto (1999), a distinção entre jogo, brinquedo e brincadeira. De maneira simplificada, podemos dizer, de acordo com essa autora que o jogo sempre vai ter um sistema de regras previamente definido; o brinquedo supõe uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras; e a brincadeira é a ação que a criança desempenha ao mergulhar na ação lúdica.

De acordo com De Macedo e Petty (2009),

Jogar é brincar em um contexto de regras e com um objetivo predefinido. (...) O brincar é um jogar com ideias, sentimentos, pessoas, situações e objetos em que as regulações e objetivos não estão necessariamente predeterminados. No jogo, ganha-se ou perde-se. Nas brincadeiras, diverte-se, passa-se um tempo, faz-se de conta. No jogo as delimitações (tabuleiro, peças, objetivos, regras, alternância entre jogadores, tempo e etc.) são condições fundamentais para sua realização. Nas brincadeiras, tais condições não são necessárias. O jogar é uma brincadeira organizada convencional, com papéis e posições demarcadas. (...) O jogo é uma brincadeira que evoluiu. A brincadeira é o que será do jogo, é sua antecipação, é sua condição primordial. A brincadeira é uma necessidade da criança; o jogo, uma de suas possibilidades à medida que nos tornamos mais velhos (p. 14).

Durante a infância, a brincadeira é bastante atrativa, tanto num contexto de regras, se tornando jogo, quanto de forma livre, sendo apenas brincadeira. De ambas as formas, ela contribui para o desenvolvimento e também para a aprendizagem dos sujeitos. Colabora tanto para aprendizagens naturais e espontâneas, quanto para aquelas intencionalmente estimuladas por um educador. De Macedo e Petty (2009) diferenciam o jogo da brincadeira e afirmam que o jogo é uma evolução da brincadeira, por indicar um contexto de regras, e é uma possibilidade “quando nos tornamos mais velhos”. Essa afirmação está alinhada com outros autores que estimam tipos de jogos ou brincadeiras por faixa etária, ou mesmo por critérios

relacionados ao desenvolvimento do sujeito. Tratando dessa tríade: brincar, jogo e brincadeira, Leon (2011) afirma que

O brincar, o jogo ou a brincadeira se estabelecem de forma diferente de acordo com a idade cronológica da criança. Primeiro ela brinca com o seu próprio corpo, depois com objeto do exterior (brinquedos e coisas de forma geral) e, passando essas duas fases, a criança se interessa pelos jogos com regras cada vez mais elaboradas (p. 13).

Percebemos que alguns autores fazem essa diferenciação entre jogos e especificações quanto às faixas etárias. Mas, podemos notar, consensualmente, com base na literatura contemporânea, que os jogos, de modo geral, possibilitam aprendizagens e podem torná-las mais significativas. Para Bijou (1978) citado por Aguiar (1998)

O jogo (brinquedo, brincadeira) é uma atividade que aumenta todo o repertório comportamental de uma criança, influencia seus mecanismos motivacionais, além de fornecer oportunidades inestimáveis para o aumento de seu ajustamento. O brinquedo pode estabelecer novas capacidades, atividades imaginativas (fantasias) e habilidades de solução de problemas, ou então, manter as já existentes no repertório da criança (p.38).

Aguiar (1998, p.36) afirma que “o jogo é reconhecido como meio de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido que possibilita a aprendizagem de várias habilidades”. O autor ainda afirma que, “na idade pré-escolar, mediante a brincadeira, a fantasia, a criança adquire a maior parte de seus repertórios cognitivos, emocionais e sociais” (p.36). Dessa forma, devemos compreender o jogo como um instrumento capaz de levar o sujeito a aprendizagens tanto de conteúdos escolares quanto de habilidades quaisquer, habilidades motoras, cognitivas, entre outras.

Kishimoto (1999) traz um importante alerta ao comentar que “o jogo é uma atividade voluntária que, se imposta, deixa de ser jogo” (p. 24). Assim, para uma situação ser considerada como jogo, esta não pode ser imposta, a pessoa deve querer jogar. Apesar de o jogo propiciar aprendizagens, o querer jogar deve partir do sujeito para que a situação seja mesmo um jogo e não apenas uma atividade. A autora menciona, ainda, (p. 25-26) na perspectiva de Christie (1991, p. 4), que “o jogo inclui sempre uma intenção lúdica do jogador”, além disso, que “o jogo infantil só pode receber esta designação quando o objetivo da criança é brincar”, e concordando com outros autores, aponta que “o jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança”.

Ao analisarmos algumas características do jogo, poderíamos pensar que não existe **jogo educativo** e, sim, atividade, porque a criança pode não ter a intenção lúdica no momento em que o educador for utilizar os jogos na sala de aula. Porém, o jogo educativo existe quando se tem a função lúdica e educativa, conjuntamente, uma não pode se sobrepor a outra. Kishimoto (1999, p. 26), mencionando Christie (1991, p. 4), escreve que, “o jogo educativo, utilizado em sala de aula, muitas vezes, desvirtua esse conceito ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades”. Para que não ocorra a desapropriação das funções do jogo, seu uso em sala precisa ser planejado cuidadosamente para que se encaixe em cada situação, de forma a contribuir para a construção de aprendizagens significativas.

Existem classificações quanto aos tipos de jogo. Neste trabalho, vamos focar no jogo educativo que, conforme escreve Kishimoto (1999, p.36), data do tempo do renascimento, mas ganha força com a expansão da Educação Infantil. O jogo educativo assume a função lúdica e educativa, devendo ser divertido e, ao mesmo tempo, possibilitar a aprendizagem de alguma coisa.

Dessa forma, o jogo educativo é aquele fruto de um planejamento do educador. Pode ser um jogo totalmente desenvolvido com o objetivo de ensinar alguma coisa, ou um jogo tradicional, adaptado para ensinar alguma coisa ou, ainda, um jogo tradicional utilizado nas suas propriedades normais, mas com uma intencionalidade educativa. Kishimoto (1999, p.36) aponta que, “quando situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa”.

Essa dimensão do jogo possibilita o trabalho didático com o mesmo em sala de aula. O uso do jogo no cotidiano escolar, presente no planejamento e inserido na prática pedagógica do educador, tem diversos benefícios. Aguiar (1998, p.36) mencionando Piaget (1962 e 1976), afirma que “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa”. O autor afirma, ainda, que os jogos são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Segundo Kishimoto (1999), o jogo permite potencializar a construção do conhecimento por contar com a motivação interna, típica do lúdico. Podemos inferir, então, que o jogo utilizado com fins educativos tende a ser uma ferramenta didática muito valiosa, que permite alcançar objetivos difíceis de serem alcançados sem a utilização de atividades lúdicas. Ainda de acordo com Kishimoto (1999),

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o

trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos (p.37).

O jogo por si só não realiza o papel de ensinar, como já ressaltamos, ele é uma ferramenta didática para enriquecer o processo, dessa forma, potencializa a construção da aprendizagem e isso significa dizer que ele a expande. Assim, o educador pode propor atividades lúdicas diversificadas, jogos, brincadeiras, atividades, incentivos variados e, claro, expor os conteúdos a serem aprendidos, realizar todo um trabalho didático para que a aprendizagem ocorra. Kishimoto (1999) realça que

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. (...) Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem (p.36).

Vale ressaltar que nem sempre o jogo foi tido dessa forma, ele já desempenhou papéis diferentes na educação de acordo com os diversos momentos históricos. Kishimoto (1998) aponta que Froebel foi o primeiro a colocar o jogo como parte essencial do trabalho pedagógico, ao criar o Jardim de Infância com uso dos jogos e brinquedos. Mas, o jogo antes de ser considerado como ferramenta pedagógica para aprendizagem escolar, foi visto por muito tempo como recreação. A despeito desse tema, Kishimoto (1999) sublinha que

O jogo, visto como recreação, desde a antiguidade greco-romana, aparece como relaxamento necessário a atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar (Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca, Sócrates). Por longo tempo o jogo infantil fica limitado à recreação (KISHIMOTO, 1999, p.28).

Durante o período em que se via o jogo como recreação, autores como Aristóteles, conforme aponta Kishimoto (1999), afirmavam seu caráter não-sério e útil apenas para o relaxamento, como descanso das atividades sérias. Kishimoto (1999) pontua que durante toda a Idade Média o jogo continuou sendo visto como não-sério por ter sido associado aos jogos de azar que eram comuns no período. É com o Renascimento que ele começa a ser visto como conduta que poderia estimular aprendizagens. A autora segue afirmando que

O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Por isso, foi adotada como instrumento de aprendizagem de conteúdos escolares. Para se

contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos (KISHIMOTO, 1998, p.62).

Nessa concepção de jogo/brincadeira inaugurada pelo Renascimento, começou-se uma nova percepção de infância. Anteriormente, a criança era tida como um adulto em miniatura e, assim, não se dava um cuidado especial para as crianças durante a infância. Essa nova percepção de infância, como aponta Kishimoto (1999), vai se firmar com o Romantismo, tendo Rousseau contribuído, grandemente, para isso por meio da publicação de **Emílio**.

É importante frisar que, antes do surgimento dessa nova percepção de infância, a criança era tida como uma tabula rasa e, assim, bastava-se transferir o saber. Atualmente a criança é concebida como um sujeito ativo, que possui conhecimentos prévios e toda uma realidade de vida, cabendo aos professores relacionarem os novos conhecimentos aos prévios e, também, à realidade do sujeito para possibilitar a construção de aprendizagens significativas.

O jogo foi utilizado, então, a partir do Renascimento, para “divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de história, geografia e outros” (KISHIMOTO, 1999, p. 28). Depois desse período, ele começou a ser utilizado como ferramenta didática para ensino.

Como ferramenta didática, os jogos podem contribuir para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Com intencionalidade pedagógica, o uso desse recurso na sala de aula pode potencializar a apreensão das características do funcionamento da escrita e consolidar aprendizagens de maneira significativa e divertida.

Os jogos de linguagem, tão frequentes nas mais variadas culturas, permitem introduzir, na sala de aula, um espaço de prazer e de ampliação das capacidades humanas de lidar com a linguagem, numa dimensão estética, gráfica e sonora (BRANDÃO; FERREIRA, et al. 2009, p. 14).

Os jogos didáticos articulam prazer e aprendizagem, motivam mais os sujeitos e possibilitam uma aprendizagem mais ampla. Utilizar este recurso didático nos processos de apropriação da leitura e da escrita permite, como comenta Brandão e Ferreira, uma ampliação das capacidades humanas de lidar com a linguagem. As autoras seguem afirmando que,

Nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas (BRANDÃO; FERREIRA, et al. 2009, p. 14).

Entretanto, não basta levar um jogo para a sala de aula e esperar que, por si só, seja eficaz, “o professor continua sendo um mediador das relações e precisa, intencionalmente, selecionar os recursos didáticos em função dos seus objetivos” (BRANDÃO; FERREIRA, et al. 2009, p. 14). O jogo precisa ser planejado de acordo com os objetivos da aula e disponibilizado com intencionalidade educativa. Conforme ressaltamos anteriormente, o trabalho pedagógico de planejar e conduzir as aulas com ferramentas didáticas diversificadas para alcançar os objetivos, continua existindo para os professores. O jogo, por si só, não faz milagres e, inclusive, os seus efeitos positivos dependem, também, da atuação do educador que conduz a aula, da dinâmica utilizada, da forma como atrai os sujeitos, entre outros fatores.

Diversos jogos tradicionais envolvem a linguagem e, de modo explícito ou implícito, contribuem para o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética como, por exemplo, o caça palavras, o jogo da forca, de palavras cruzadas e outros. A **intencionalidade pedagógica** utilizada em sala de aula é o que vai influenciar o quanto o jogo potencializará a aprendizagem mantendo seu fator lúdico. O jogo da forca, sem nenhuma alteração do seu uso comum, é um potencial promovedor de aprendizagens. “Ele constitui ótima atividade de reflexão sobre uma das características do nosso sistema de escrita: a de que as palavras são formadas por sílabas e que todas as sílabas têm ao menos uma vogal” (LEAL; ALBUQUERQUE, et al. 2005, p. 118);

Diversos exemplos de jogos criados com fins didáticos de alfabetização foram disponibilizados no manual didático de Jogos de Alfabetização do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), de Brandão et al. (2009). Traremos alguns para exemplificação:

NOME DO JOGO	TIPO	COMO FUNCIONA
Bingo dos sons iniciais	Jogo de análise fonológica	O professor sorteia uma palavra. Os jogadores que tiverem, em sua cartela, uma figura cujo nome comece com a sílaba da palavra chamada, deverão marcá-la.
Caça rimas	Jogo de análise fonológica	Cada jogador recebe uma cartela com figuras e fichas de figuras. Cada jogador deve localizar, o mais rápido possível, na sua cartela, as figuras cujas palavras rimam com as das fichas.
Batalha de palavras	Jogo de análise fonológica	Os jogadores recebem fichas com palavras com diferentes números de sílabas e formam montinhos com as fichas viradas para baixo.

		Os jogadores devem desvirar uma ficha de seus montinhos ao mesmo tempo. O jogador que desvirar a ficha cuja palavra contiver maior quantidade de sílabas ganha a sua ficha e a ficha desvirada por seu adversário.
--	--	--

Muitos jogos tradicionais podem ser utilizados em sua maneira original e sem precisar de adaptações, como o **jogo da força**. Alguns podem ser adaptados, a fim de fazer a linguagem assumir papel importante na dinâmica do jogo. Podemos citar como exemplo o **dominó das sílabas**, uma adaptação do dominó comum utilizando sílabas nas extremidades com o objetivo de formar palavras.

Os jogos e brincadeiras contribuem para a aprendizagem, o fator lúdico diferencia a motivação dos sujeitos e facilita a aprendizagem. Atividades diferenciadas que se tornam atrativas aos estudantes também contribuem. Ao associarmos ludicidade às práticas pedagógicas em sala de aula, o esperado sempre será uma aprendizagem maior, uma motivação maior, um interesse maior.

Seguem nossas escolhas metodológicas.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Nesta pesquisa, recorreremos à **abordagem** qualitativa para alcançar os nossos objetivos, compreendendo a realidade escolar e suas práticas. A escola, como importante instituição social e pedagógica, é composta por diferentes atores sociais com vivências e experiências diferentes. Detalhar e abordar, de forma ampla, sem restrições, pode nos oferecer uma pesquisa mais rica, nesse caso. A pesquisa qualitativa, conforme Lüdke e André (1986, p.18), “[...] é a que se desenvolve ‘numa situação natural’, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto, focaliza a realidade de forma complexa, contextualizada e está relacionada a um estudo de natureza teórica e empírica”.

Utilizamos como instrumento, para a **produção dos dados**, a entrevista semiestruturada que parte de um roteiro, mas é flexível, permitindo maior liberdade ao pesquisador. Dá espaço para informações baseadas em vivências experimentadas pelos sujeitos participantes. Essa técnica de investigação tem como benefícios “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 34). Além disso, como ressaltam Lüdke e André (1986), a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que possibilitam a obtenção das informações desejadas. De acordo com as autoras,

Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.34)

No **tratamento dos dados**, recorreremos à análise de conteúdo temática que, de forma geral, é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2006, p.37). Ela se responsabiliza por analisar, categorizar, sistematizar, tratar os dados comunicativos, a fim de clarificar a compreensão de determinado fenômeno.

Definitivamente, o terreno, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo podem resumir-se da seguinte maneira: atualmente, e de modo geral, designa-se sob o termo de análise de conteúdo: Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2006, p. 48).

Para a realização da análise de conteúdo temática, transcreveremos as entrevistas que foram registradas, fazendo a categorização por temas, para realizar inferências e articular uma sistematização das falas das professoras.

2.1 Caracterização da escola

A escola foi inaugurada em 1994 para oferecer ensino regular nos níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Trata-se de um Centro de Assistência Integral da Criança e do Adolescente (CAIC), tipo de organização educacional cuja criação foi inspirada

Em dois projetos anteriores: o da Escola Parque⁵, que teve como idealizador o professor Anísio Teixeira; e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), criado por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro na década de 1980, durante a gestão de Leonel Brizola (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.7).

De acordo com o projeto político pedagógico (PPP) de 2018, o CAIC possuía 54 salas de aula, 22 banheiros, um refeitório, pátio coberto, parque destinado à Educação Infantil, uma grande área livre, guarita para porteiros, espaço destinado à Educação Integral, espaço destinado à saúde e dois fossos para elevador.

A escola participava de projetos em parceria com o governo do Distrito Federal, dentre os quais destacamos os seguintes: Projeto de leitura e letramento (surgiu com a intenção de criar interesse e gosto pela leitura); Projeto literário (os temas são escolhidos anualmente e os professores realizam atividades variadas sobre o tema, estimulando leitura e conhecimento cultural).

A instituição se situava em uma região administrativa do Distrito Federal, especificamente em Samambaia, e recebia alunos dos mais variados perfis, até mesmo em vulnerabilidade social. O corpo docente formado por 48 professores, todos graduados e com pós-graduação, com exceção de cinco que não possuíam pós-graduação.

A seguir as análises.

⁵ O projeto de **escola parque** foi desenvolvido por Anísio Teixeira e basicamente se tratava de uma instituição voltada para socialização com atividades culturais, artísticas e esportes. Os estudantes iriam para a **escola classe** e a **escola parque** seria, no outro turno, um projeto complementar. A **escola classe**, no contexto do DF, atende alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme pontuamos anteriormente, com o objetivo de apreendermos o espaço do jogo didático de alfabetização no ensino e na apropriação da leitura e da escrita, dialogamos com as docentes acerca de alguns temas relativos ao ensino de língua portuguesa. Iniciamos, portanto, com a compreensão das professoras acerca dos campos de alfabetização e letramento.

3.1 Concepções de alfabetização e letramento

De acordo com o que entrevistamos, no que se refere às concepções de alfabetização e letramento, a professora do primeiro ano afirmou que,

É ver uma criança crescer, superar seu limite. Vê eles chegando aqui no primeiro bimestre sem saber fazer um **o** com **co** e chegar no final tá lendo. Você acompanhar o crescimento de uma criança não tem preço e pra ser alfabetizadora você precisa gostar, porque não é uma tarefa fácil, não é uma tarefa simples, precisa de dedicação, precisa de amor, precisa de paciência, jogo de cintura, bom humor, porque é difícil (**Professora do 1º ano**).

Podemos notar no relato da professora, que é um processo complexo e que envolve etapas. Ao afirmar que as crianças chegam “sem saber fazer um **o** com **co**” e no final já conseguem ler, notamos uma progressão na apropriação dos aspectos tratados em sala de aula. Por outro lado, não apreendemos, a partir dessa narrativa, uma definição dos campos de alfabetização e letramento, conforme pontua, por exemplo, Soares (2003).

Em relação às concepções de alfabetização e letramento, a professora do segundo ano, que já adiantou um pouco de como realizava seu trabalho, afirmou que,

Primeiro eu trabalho com texto, sempre com texto, nada com palavras isoladas, essas coisas assim. Depois que eu trabalho com texto eu vou colocar, se a criança tá no pré-silábico, eu vou trabalhar com letra inicial e final das palavras dentro do texto (...) (**Professora do 2º ano**).

Ficou notória, na narrativa da professora, a priorização do texto como unidade de sentido no trabalho com a linguagem, ou seja, com o letramento. Entretanto, nos causou estranhamento que, na fala dela, a alfabetização se dê unicamente pela via textual. Concordamos com Moraes (2012) acerca da perspectiva de alfabetizar letrando. Mas, por outro lado, o autor defende que é importante, também, reservar momentos de sistematização

do sistema alfabético de escrita. De acordo com Leal e Moraes (2008), “ao mesmo tempo em que a criança se familiariza com o Sistema de Escrita Alfabética, para que ela venha a compreendê-lo e a usá-lo com desenvoltura, ela já participa, na escola, de práticas de leitura e escrita.” (p. 6).

No que se refere às concepções de alfabetização e letramento, a professora do terceiro ano, tratou mais sobre a defasagem que ela observava nessa etapa da escolarização. De acordo com a docente

O terceiro ano não é bem a fase que ocorre, é bem no segundo e no primeiro que se trabalha mais a alfabetização. O terceiro ano passa, porque tem essa defasagem. No terceiro ano é pra eles chegarem alfabetizados, era pra ser, seria o ideal, porém alguns não conseguem. Os alunos do terceiro ano eles, na grande maioria, saem alfabetizados, mas não letrados. O ideal seria que aos nove anos, que é no terceiro ano, eles saíssem todos alfabetizados e letrados, porém isso não acontece, porque tem uma diversidade muito grande dentro da sala de aula e eles chegam do primeiro e do segundo de uma realidade, na escola pública, que não tem a reprovação. Eles passam do primeiro para o segundo **mesmo que não saibam de nada e passam do segundo mesmo que não saibam de nada para o terceiro**, entendeu? Mesmo que não estejam alfabetizados, eles chegam no terceiro de qualquer jeito, mesmo que não esteja escrevendo o alfabeto, tem que ir pro terceiro, porque não pode reter. Essa é a realidade da escola pública, né? Aí quando chega no terceiro ano é tipo como a gente fala aqui dentro da escola, a bomba que a gente pega, né? Quem fica com terceiro ano sofre, porque aí você vai ver, tem uma diversidade muito grande, você vai ter: aluno retido, aluno que tá começando a alfabetizar, aluno que já tá alfabetizado e aluno que já tá até letrado, inclusive. Então a sala do terceiro ano é aquela sala bastante, bastante heterogênea, muito, muito, muito, muito difícil de você trabalhar por conta disso, por conta das diversidades que tem dentro da sala. Aí você tem que ter jogo de cintura pra poder saber lidar com todos os probleminhas daqui, ali e acolá sem excluir, sem segregar, porque você tem aquele aluno que sabe muito, que já tá bem avançado e você tem aquele aluno que não sabe nada porque... não é nem culpa deles, de certa forma, porque chegou ali porque tinha que chegar ali. **(Professora do 3º ano)**

É importante frisar que a professora do terceiro ano não abordou, especificamente, os aspectos da alfabetização e do letramento. Por se tratar de um ano decisivo na escolarização, em que, na proposta dos ciclos de aprendizagem é possível a retenção, se remeteu ao perfil de chegada desse estudante. Chamou-nos a atenção a expressão: **não sabem de nada**. De acordo com ela, o estudante passava de ano sem saber de nada, porém, não especificou o que o estudante já havia construído, não sinalizou para as especificidades da alfabetização e do letramento.

Ao nos remetermos às três docentes, nessa questão específica, chamou-nos a atenção o fato de que, apesar de terem vivenciado, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do

Distrito Federal, a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), não se remeteram, especificamente, às singularidades dos campos da alfabetização e do letramento.

A seguir, pontuamos, especificamente, o trabalho das docentes com os eixos de leitura e escrita. Vejamos o que declararam.

3.2 Condução do trabalho de leitura e escrita em sala de aula

Em referência ao encaminhamento do trabalho de leitura e escrita em sala de aula, a professora do primeiro ano afirmou:

O que eu uso pra trabalhar com eles? Muito alfabeto, todo tipo de alfabeto móvel, jogos pedagógicos, muitos jogos pedagógicos, dependendo do nível que a criança tá. Confeccionamos material, olha... tudo isso, vários joguinhos (mostrou exemplos dos chamados **cartão conflito** que foram confeccionados). Esses aqui a gente recebe do governo (mostrou **bingo, dominó das sílabas, joguinho das letras iniciais**). O cartão conflito colabora muito, faz a criança avançar nas hipóteses alfabéticas. Eu tenho dois tipos de cartão conflito, vou te mostrar aqui... Para cada nível, eu começo meu trabalho utilizando o alfabeto móvel, todos os tipos de alfabetos. Começo com o emborrachado, porque é de melhor manuseio, depois a gente passa para o alfabeto móvel individual, que é de papel, cada um tem o seu pra gente usar, pra fazer a introdução, o conhecimento das letras. Aí, na mesa, a gente passa a usar ele para escrever as palavras, escrever do jeito que você acha que é. Então eles têm que conhecer as letras, os sons das letras e aí a gente vai avançando nos jogos. Eu começo por aqui olha, por pedacinho ... (mostrou um cartão conflito bem simples com a imagem do objeto e seu nome faltando uma ou duas vogais). Todo dia eu leio o alfabeto para gente conhecer o som, depois eles fazem, tentam escrever o som dentro do que eles acreditam que seja (**Professora do primeiro ano**).

Diferentemente do primeiro depoimento relativo às concepções de alfabetização e letramento, a professora detalhou mais o trabalho com leitura e escrita, aproximando-se, inclusive, do proposto por Moraes (2012) e Soares (2003). Constatamos, ainda, com esse relato, que a professora utilizava muitos jogos como ferramentas pedagógicas na condução de seu trabalho em sala de aula, o que vai ao encontro do que realça Kishimoto (1999) de que “o uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil” (p.36).

Assim, podemos notar a relevância do jogo/ludicidade no processo de alfabetização, até mesmo por acompanharmos, durante a entrevista, um momento de leitura em sala em que a maioria dos alunos estava lendo com fluência, graças ao excelente trabalho didático que a

professora realizava. Além disso, ficou evidente que os jogos, brincadeiras e dinâmicas lúdicas que a professora utilizava, eram organizados e planejados para que atingissem o objetivo de contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Isso confirma que não basta levar um jogo para a sala de aula e esperar eficácia automática e instantânea, “o professor continua sendo um mediador das relações e precisa, intencionalmente, selecionar os recursos didáticos em função dos seus objetivos” (BRANDÃO; FERREIRA, et al. 2009, p. 14).

Durante a entrevista que ocorreu na sala de aula da professora, observamos que ela estava utilizando uma dinâmica de leitura com os alunos, dando pirulitos aos mesmos após lerem o texto, causando um clima de euforia entre eles para ler primeiro. Todos ganhavam o pirulito. Não era por merecimento de quem lia melhor e etc. A professora procurava, no meu entendimento, motivar os alunos e parecia realizar um trabalho a partir de uma relação horizontal em sala de aula.

Vejamos, a despeito do trabalho com leitura e escrita, o que declarou a professora do segundo ano:

Primeiramente, eu vou trabalhando interpretação oral do texto, pergunto... Início, meio e fim de texto... eu procuro sempre explicar isso para todos os alunos. Eu procuro trabalhar mais intervenções em minha sala, letra inicial e final com PS⁶; no silábico⁷, eu trabalho sílabas, tá? Dentro do texto, vou pegando as sílabas para trabalhar; com os alfabéticos⁸ eu vou trabalhar a leitura, vou trabalhar desaglutinação das frases no texto, desse mesmo texto; com A1, A2 e A3 eu trabalho produção de texto, construção textual, tudo isso. Então eu tenho um trabalho diferenciado com um monte de menino aqui. **(Professora do segundo ano)**

Diferentemente da primeira questão, em que a professora se remeteu ao trabalho com o texto, exclusivamente, dessa vez, explicitou, além da prática com a compreensão textual, a de alfabetização, já que indicou como intervinha em cada fase/etapa de apropriação da escrita. Chamou-nos a atenção o fato de ela explorar as unidades linguísticas de acordo com a fase de

⁶ A professora utilizou a sigla PS se referindo ao nível pré-silábico. Esse e os outros níveis que ela comentou são da teoria da Psicogênese da Língua escrita, que tem como grande referência Emília Ferreiro e Ana Teberosky. No nível pré-silábico, o sujeito não relaciona a escrita com a pauta sonora, pelo contrário, utiliza letras e outros sinais gráficos para representar o objeto que a palavra representa. Assim, tende a escrever formiga com poucos sinais gráficos e elefante com muitos.

⁷ No nível silábico, o sujeito já coloca uma letra para representar uma sílaba. O nível silábico é composto por duas fases às quais a professora não se remeteu. A primeira fase é a de quantidade, quando o aluno coloca para cada sílaba uma letra sem correspondência sonora. A segunda é a de qualidade, quando o aluno começa a fazer correspondência com a pauta sonora, assim, escreve uma letra para cada sílaba realizando correspondência sonora.

⁸ No nível alfabético, o sujeito já percebe que uma letra não é suficiente para representar uma sílaba e, fazendo associação da escrita com a pauta sonora, escreve convencionalmente com consoantes e vogais, mas inicialmente, não de forma ortográfica.

escrita, por exemplo, com o estudante em fase pré-silábica de escrita as letras e assim por diante. Do nosso ponto de vista, trata-se de um equívoco, já que, o fato de o aprendiz estar nessa fase, não há impedimento didático e epistemológico para explorar escrita e leitura de palavras, por exemplo.

No que se refere à condução do trabalho de leitura e escrita em sala, a professora do terceiro ano afirmou que,

No terceiro ano, quando eu pego minha turma, assim já de início, a gente faz uma sondagem, a escola inteira faz. A gente começa pelo teste da psicogênese⁹. Então, pra gente ver a alfabetização, o processo mesmo, se a criança está alfabetizada, a gente começa pelo teste da psicogênese, faz essa sondagem... **(Professora do 3º ano)**

Perguntamos como esse teste funcionava e como era elaborado. Na ocasião, a professora explicou que,

Assim... Você tem uma folha. Você vai preparar, você elabora. Você quer fazer o teste, aí você tem que escolher uma história pra você partir dali. Aí vai... você escolheu a história da **chapeuzinho vermelho**, aí você conta a história, faz todo um processo. Conta a história e dali da história você tira dez palavras. Essas palavras têm que ter um nível de complexidade, por exemplo, a nasalização, o X, o CH, entendeu? Dentro dessas palavras. Aí você dita essas dez palavras: chapeuzinho, etc; depois você formula duas frases onde tenham uma dessas palavras incluídas pra eles escreverem. Isso sem ter visto, sem ter nada. É mesmo na capacidade deles; e depois eles vão produzir um texto sozinhos a respeito da história, baseado na história. Esse é o teste da psicogênese. Daí você vai ver, pelas palavras que eles fizeram, como eles estão na alfabetização. Por exemplo, em chapeuzinho, normalmente põem o A, porque ouviram o 'CHA', a tonalidade A, e pronto ou põem também o O, CHApeuziNHO, 'AO'. Aí daí você tem que saber, não tá alfabetizado, porque pra tá alfabetizado, os níveis são: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabetizado e aí ainda tem os níveis 1,2,3 entendeu? Na minha turma, a gente tá construindo o ano agora e eu tenho um aluno que passou o ano inteiro silábico, no silábico! E o silábico é o depois do PS, que é o pré silábico. Aí tem o silábico alfabético e depois que chega no alfabético. Ou seja, a gente recebe muito aluno no começo do ano sem estar alfabético, mas a gente entrega uma turma alfabética, porque é o ideal, né? **(Professora do terceiro ano)**.

⁹ Esse teste é um projeto da instituição realizado anualmente, conforme a teoria da psicogênese, com objetivo de apreender em que nível/etapa de escrita o aluno se encontra. Ressaltamos que a teoria da psicogênese não direciona para esse tipo de atividade, é um dos equívocos que vêm ocorrendo com relação à apropriação da teoria. A teoria da psicogênese explica os processos pelos quais os sujeitos passam no avanço da apropriação da escrita alfabética. Tem sido comum a tentativa de didatização e esse teste que a professora mencionou acaba sendo uma alternativa que a escola encontrou, mas isso não faz parte da teoria.

A professora afirmou fazer inicialmente uma sondagem para averiguar em que nível os alunos se encontravam. Com base nos resultados, conduzia seu trabalho em sala, com atenção para todos os casos, objetivando que, ao fim do processo, os estudantes estivessem alfabetizados. Em relação ao encaminhamento do processo de ensino, a professora afirmou que,

É um costume também, na escola inteira e eu trabalho muito com produção de texto, eu sempre conto uma história no início da aula, alguma história para desenvolver. Sempre trabalho nas histórias, sempre, sempre, sempre, estou muito embasada nas histórias. E... é sempre de várias formas, não fica só com foco na literatura. A gente trabalha os gêneros textuais, as fábulas, os contos, e agora, inclusive, a gente tá na literatura de cordel. Então a gente trabalha todos os gêneros literários e a produção de texto, tanto coletivo e individual, quanto oral e escrito. Os alunos que têm dificuldades, que ainda estão em processo de alfabetização, a gente tem um trabalho diferenciado. A gente trabalha com jogos, a gente trabalha mais com o concreto, a gente tem que trabalhar com alfabeto móvel pra eles montarem a palavra. Aí tem o reagrupamento¹⁰, que separa as crianças em níveis na escola inteira e aí a gente trabalha muito os jogos. No caso dos alunos que têm muita dificuldade, os que estão começando a se alfabetizar, é os jogos, é o material concreto, são as boquinhas com os sons, alfabeto móvel... Utilizamos muitos jogos no reagrupamento e em sala também, por exemplo, na matemática, é impossível trabalhar a matemática sem os jogos (**Professora do terceiro ano**).

Assim como as demais docentes, a professora do terceiro ano se distanciou do depoimento a respeito do trabalho com alfabetização e letramento, ocasião em que se remeteu, muito, ao perfil do aluno que chegava a essa etapa da escolarização, ou seja, com várias lacunas de aprendizagem, em sua compreensão. Nessa questão do trabalho com leitura e escrita, detalhou melhor, inclusive se remetendo aos projetos adotados pelo currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: o teste da psicogênese e o reagrupamento.

No primeiro caso, a escola realiza uma atividade de sondagem, a fim de apreender a etapa de escrita em que o aprendiz se encontra. O segundo projeto é o agrupamento conforme a etapa de escrita em que se encontra. Oficialmente, o objetivo é criar alternativas didáticas para que esses estudantes avancem na apropriação da escrita. Não entendemos ser esse um caminho, ou seja, classificando-os. Acreditamos que é possível um trabalho com a

¹⁰ É um princípio do BIA que se efetiva como estratégia de trabalho em grupo que atende a todos os estudantes. Como já apontamos anteriormente, “é uma estratégia que permite o avanço contínuo das aprendizagens e contempla as possibilidades e as necessidades de cada estudante, durante todo o ano letivo.” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 56).

heterogeneidade dos ritmos de aprendizagem na sala de aula. Entretanto, pelo foco do estudo não ser esse, não temos condições de fazer uma análise pormenorizada desse projeto.

Chamou-nos a atenção, além do trabalho com o texto, os encaminhamentos adotados pela professora com os estudantes que se encontravam em fases de escrita distintas. Por exemplo, a opção pelos jogos didáticos de alfabetização (SILVA; MORAIS, 2011) como alternativa para avançar na apropriação da escrita alfabética.

A professora comentou sobre a utilização dos jogos, principalmente com os alunos que possuíam mais dificuldades, “no caso dos alunos que têm mais dificuldades, os que estão começando a se alfabetizar, é os jogos, é o material concreto (...)”. Isso nos revela o papel dos jogos, como ferramenta didática, de atrair e motivar os alunos, além de potencializar a construção de aprendizagens, conforme afirma Kishimoto (1999).

A professora também relatou, após questionamento, que o reagrupamento acontecia quatro vezes ao ano, uma vez por bimestre. Esse reagrupamento, como a professora enfatizou, enfatizava o trabalho com jogos, muitas brincadeiras e atividades lúdicas, o que, certamente, contribui para que os alunos que chegam com dificuldades consigam se alfabetizar no último ano do BIA. Nossa preocupação, entretanto, é com essa classificação. No nosso entendimento, esse trabalho com a heterogeneidade pode ocorrer na sala de aula de origem. Frisamos, entretanto, que os jogos educativos de alfabetização tendem, então, a enriquecer o processo e potencializar a aprendizagem.

Um ponto que notamos e que mostra quão recente é, ainda, o pensamento dos professores quanto ao uso de jogos na alfabetização, foi a afirmação que a professora fez em relação ao uso de jogos para aprendizagem da matemática: “é impossível trabalhar a matemática sem os jogos”. Para ensino da matemática, muitos professores enxergam os jogos, até mesmo sem adaptações, como possibilidade de material didático, por exemplo, o dominó, o jogo de cartas, os jogos de tabuleiros que envolvem número de casas, dados e etc. Para utilizar os jogos como ferramenta didática no processo de alfabetização, geralmente os professores precisam fazer adaptações, como um dominó de sílabas, bingo das letras, jogo da memória das letras iniciais, e etc., e, por isso, não se associa, algumas vezes, o jogo com a aprendizagem alfabética.

Entendemos, porém, que os jogos podem ser utilizados para ensinar os mais diversos conteúdos, mesmo que com adaptações, e que o seu uso pode gerar resultados satisfatórios no desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos, porque a motivação interna, típica do lúdico, promove uma aprendizagem mais significativa e eficaz. Aguiar (1998, p.36) afirma que “o jogo é reconhecido como meio de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador,

planejado e enriquecido que possibilita a aprendizagem de várias habilidades”, assim, ressaltamos quão importante pode ser o uso do jogo como ferramenta didática na apropriação do sistema de escrita alfabética.

Passaremos a enfocar, a seguir, aspectos relativos à organização do trabalho pedagógico das docentes pesquisadas.

Objetivando apreender as formas de **organização dos aprendizes em sala de aula**, indagamos as professoras acerca de suas escolhas em sala de aula. Vejamos o que declarou a professora do primeiro ano:

Eu mudo tanto o mapeamento. Você tem que ficar de olho no mapeamento, quanto também na disposição. Por exemplo, eu não gosto de trabalhar assim, enfileirados, mas, neste momento, eu adotei essa organização, porque eu precisava ter perto de mim esse grupo aqui (apontou para as duas pequenas fileiras próximas à sua mesa), pra dar maior atenção a esses perto de mim, porque quanto mais longe, mais autônomo e mais difícil a tarefa, entendeu? **(Professora do primeiro ano)**.

De acordo com esse relato e com o que pudemos notar, a professora do primeiro ano mostrou-se flexível em relação à organização da sala. Na ocasião da entrevista, estava trabalhando com os alunos enfileirados em duplas, para dar atenção aos que estavam com dificuldades. Durante a entrevista, a professora estava conduzindo também com os alunos uma dinâmica de leitura. Por estarmos em sala de aula realizando a entrevista, que foi nosso instrumento escolhido para coleta de dados, percebemos, na ocasião, que os alunos das fileiras mais distantes da mesa da professora, estavam lendo com fluência e alguns liam perfeitamente, com pausas nas pontuações e etc., enquanto os alunos mais próximos, estavam em etapas mais iniciais, cuja ênfase recaía sobre a sílaba.

Em referência à organização dos estudantes em sala de aula, a professora do segundo ano afirmou que,

Eu organizo os estudantes enfileirados, mas sempre varia a organização, depende da atividade, às vezes formo grupos, duplas, depende da atividade que tá pra ser realizada **(Professora do segundo ano)**.

Diferentemente da professora do primeiro ano, a do segundo foi bem enfática na predominância dos estudantes por fileiras. Entretanto, admitiu, também, recorrer a outras alternativas de agrupamentos. Durante a entrevista, que ocorreu em sala, os estudantes estavam enfileirados realizando uma atividade do quadro, cada um copiando em seu caderno, mas, por estarem sentados em dupla, conversavam sobre a atividade. O estudo de Oliveira

(2010) realça a importância dos agrupamentos, já que asseguram interações que contribuem no processo de construção do conhecimento.

Já a professora do terceiro ano declarou:

Assim... na sexta-feira é o dia de artes, eu tiro um dia só pra artes pra gente fazer, produzir texto e, a partir dali, elaborar um projeto de artes sobre o texto. Então, na sexta-feira, é certo que é em grupos, então eles já até têm os grupos, e às vezes eu faço uma diversificação nos grupos pra não ficar sempre os mesmos grupos. Durante a semana, eu trabalho individual ou em dupla, isso também é relativo, só o dia de artes que é sempre certo (**Professora do 3º ano**).

O relato da professora expressa, em nosso entendimento, uma clareza quanto à organização semanal, o que indicou pouca frequência de trabalhos em grupos. Assim como a docente do segundo ano, a opção foi pela realização das atividades de forma individual e, às vezes, em duplas. Frisou que certo mesmo era na sexta-feira. Concordamos com Coll e Solé (1996) quando defendem que

A interação educacional evoca situações nas quais os protagonistas atuam simultânea e reciprocamente, em um contexto determinado, em torno de uma tarefa ou conteúdo de aprendizagem, como fim de alcançar objetivos mais ou menos definidos (p. 285).

Nesse caso, as interações em sala de aula podem propiciar um avanço significativo na apropriação dos diversos objetos de saber e, no campo da linguagem, nessa etapa da escolarização, na apropriação escrita alfabética, bem como nas práticas de leitura, compreensão e produção textuais.

A seguir, exploraremos os materiais didáticos a que recorriam as professoras.

3.3 Materiais utilizados para realização do trabalho pedagógico nos eixos de leitura e escrita

No que diz respeito aos materiais utilizados para realização do trabalho pedagógico nos eixos de leitura e escrita, a professora do primeiro ano afirmou que,

Esse jogo aqui é bem legal pra você conhecer, se chama preguicinha e a gente que confecciona. A gente coloca aqui conforme você for trabalhar, você vai primeiro passar das vogais, as consoantes, vai formando as famílias silábicas e, na medida em que eles forem conhecendo as letras, olha, preguicinha... vai tirando assim e perguntando ‘que letra é essa?’ e aí ‘D com

O, DO, o que será que está escrito aqui?’ Eles começam a imaginar, vai entrar nas inferências, né? Esse aqui também é legal. Esse aqui foi a editora Moderna que me deu. É um varal, olha... livro varal, eu vou escrevendo as palavras pra eles lerem, vou montado várias palavras diferentes e aqueles que já estão escrevendo eu falo: ‘agora você escreve a palavra tal’, passo o varal pra eles e eles montam, assim tanto eles lêem quanto escrevem. E aqui tem também pra trabalhar com números, aí você faz leitura de números também. Livro didático eu não uso no começo, vou até fazer aqui já, já, eu uso muito depois, eu apresento tudo, eu explano, eu brinco e a gente trabalha muito o concreto pra depois passar pro livro (**Professora do primeiro ano**).

A partir do relato da docente, apreendemos que ela utilizava muitos recursos didáticos concretos e atrativos aos olhares das crianças, trabalhando a ludicidade nas atividades explicitadas, até mesmo quando não se tratava de um jogo específico, ela buscava motivar e envolver os estudantes. Como já tinha comentado anteriormente, reafirmou a utilização de jogos, a utilização do alfabeto móvel, do cartão conflito e de variados recursos concretos para depois passar para o livro didático. Essas alternativas dialogam com o defendido por Silva e Morais (2011) quanto aos jogos didáticos de alfabetização como aliados no avanço da construção da escrita alfabética.

Os jogos apresentados pela professora, o **preguicinha** e o **varal das letras**, possibilitam uma reflexão sobre o funcionamento do nosso sistema de escrita alfabética tal como o **jogo da força** que é apresentado no referencial teórico e que “constitui ótima atividade de reflexão sobre uma das características do nosso sistema de escrita: a de que as palavras são formadas por sílabas e que todas as sílabas têm ao menos uma vogal” (LEAL, ALBUQUERQUE, et al. 2005, p. 118). Esses encaminhamentos são importantes na/para a apropriação da escrita e da leitura e associados aos jogos facilitam a aprendizagem por alcançar os estudantes num momento de motivação, de prazer. Isso porque “o lúdico é um mecanismo estratégico de desenvolvimento da aprendizagem, pois propicia o envolvimento do sujeito aprendente e possibilita a apropriação significativa do conhecimento” (LEON, 2011, p. 14). Utilizar o lúdico na compreensão das funcionalidades do sistema de escrita tende a ser, então, uma estratégia didática para engajar mais os estudantes e possibilitar a aprendizagem significativa.

Destacamos, nesse relato, a utilização dos jogos e brincadeiras como articuladores de aprendizagens, quando a professora enfatizou: “eu apresento tudo, explano, eu brinco (...)”. Notamos, portanto, um papel para os jogos, para o lúdico como fator presente no cotidiano da professora. Ela contava com muitos jogos, tanto confeccionados por ela junto com a escola, como por conta própria e também os ganhados do governo, pela escola, bem como aqueles

que ela adquiriu ao longo de sua carreira. Os jogos podem exercer um papel ativo no dia-a-dia da escola com intencionalidade educativa.

No que se refere aos materiais utilizados para realização do trabalho pedagógico nos eixos de leitura e escrita, a professora do segundo ano afirmou que,

Eu trabalho livro, histórias, contos de fada, histórias de conscientização, como da consciência negra, histórias voltadas à atualidade deles, da cidade onde eles moram, sobre família. Eu pego toda a realidade deles, realidade inicial deles pra poder trabalhar essa questão da alfabetização. Eu trabalho com a realidade do aluno **(Professora do segundo ano)**.

Diferentemente da professora do primeiro ano, em que foi mais explícita quanto aos jogos a que recorria, a do segundo realçou o suporte livro de literatura, entre outros enfoques. Somente anunciou que, com base na realidade dos estudantes, realizava um trabalho de alfabetização.

Já a professora do terceiro ano declarou:

Materiais concretos, como alfabeto móvel... Eu gosto muito de produzir texto a partir de uma imagem. Então eu tenho em minha sala, vários papéis com as imagens. Eu divido os grupos, coloco uma imagem pra cada grupo e a partir daí eles têm que se virar, só observando a imagem e produzir um texto, entendeu? Eu parto muito do concreto. Utilizo livros de histórias e livro didático também. Utilizo muitos jogos, muitos recursos [...] **(Professora do terceiro ano)**.

Chamou-nos a atenção, nesse relato, **a produção de textos a partir de imagens**. Conforme sublinhamos na presente sistematização, concordamos com Soares (2003) de que é importante conjugar as práticas de alfabetização e letramento. Nesse sentido, os pseudotextos passaram a ser questionados, de modo a priorizar o trabalho com gêneros textuais de circulação social. A produção, portanto, a partir de imagens, gera que gênero textual? No momento em que a docente aponta que “eles se viram” também põe em evidência a não planificação de uma atividade importante, porém complexa. Ou seja, para solicitar do estudante a produção de um texto é crucial, em nossa compreensão, ter explorado previamente as características, singularidades, de modo a instrumentalizar o sujeito nessa escrita.

No segundo e terceiro anos, notamos, de acordo com as falas das respectivas professoras, que o texto esteve muito presente no cotidiano da sala de aula, que parecia haver bastante articulação dos eixos da leitura e da escrita no processo de alfabetização. Esse trabalho com texto também contribui para que o estudante se insira na realidade da sociedade

letrada, já que se considera como letramento o processo de inserção e participação na cultura escrita (LEAL; MORAIS, et al, 2008).

Timidamente, apareceu, no relato da professora, o trabalho com jogos. Acentuamos esse dado, já que, de maneira marcada, foi melhor evidenciado na narrativa da professora de primeiro ano. Isso evidencia o que aponta Leon (2011), “o lúdico faz parte do universo infantil. A criança, quando entra para a escola, brinca e, vagarosamente, vai abandonando o brincar para assumir uma postura mais rígida que combine com o espaço escolar”. Com o passar do tempo, por mais que pesquisas apontem o jogo como potencializador de aprendizagens, o que ocorre, infelizmente, é o seu afastamento do cotidiano escolar.

A seguir, iremos discorrer acerca do livro didático de língua portuguesa.

3.4 Contribuição do livro didático de língua portuguesa

No que concerne à contribuição do livro didático de língua portuguesa, a professora do primeiro ano afirmou que,

O livro didático me ajuda na fixação, na consolidação, na introdução não, mas pra consolidar e fixar. Agora, por exemplo, a maioria dos de lá e alguns aqui do meio (A professora se referiu às fileiras. Três fileiras duplas.) já sabem ler com autonomia, são capazes de ler o comando e responder a tarefa e, então, eles levam pra casa, pra fazerem em casa (**Professora do primeiro ano**).

Embora conte com um expressivo investimento, esse material didático parece não vir sendo utilizado, nas escolas brasileiras, com sistematicidade. Foi o que atestou o estudo realizado por Costa Val (2009) e Oliveira-Mendes, Silva e Santos (2019). Mais uma vez, por meio do relato da professora do primeiro ano, constatamos a não sistematicidade de uso desse material. A professora enfatizou, entretanto, que utilizava para consolidar e fixar. Realçou, ainda, o envio de atividades para casa. Destacamos neste relato, também, a afirmação, pela professora, de que a maioria dos alunos já lia fluentemente, com autonomia. Esse quadro demonstrou ser fruto do trabalho planejado e rico feito por ela, os recursos lúdicos que utilizava e sua forma de trabalhar, com carisma e brincadeiras, certamente tinha relação com o sucesso no desempenho da turma, já que eram elementos que tornavam a prática didática dela motivadora e atrativa.

Com referência à contribuição do livro didático de língua portuguesa, a professora do segundo ano relatou que,

Eu uso livro didático, mas ele é muito pobrezinho pra trabalhar a questão da alfabetização, então, eu trabalho muito por fora, pesquiso muito na internet, a gente trabalha com materiais de fora mesmo, não tem como trabalhar só com livro didático **(Professora do segundo ano)**. .

Sendo mais explícita, a professora do segundo ano não estava satisfeita com o trabalho de alfabetização presente no livro didático adotado na escola. Portanto, ajudava pouco, visto que era ‘muito pobrezinho’. Com essa fala, percebemos que ela buscava materiais em outros locais e questionamos, neste momento de análise, até que ponto isso é interessante, já que o livro pode contribuir de diversas formas. Mesmo que não dite os rumos do trabalho pedagógico da professora, esse material pode ser utilizado para realização de atividades sistematizadas.

No concernente a esse tema, a docente do terceiro ano declarou:

O livro didático ajuda no conteúdo, né? Porque a gente tem um currículo a seguir, um conteúdo programático a seguir e o livro auxilia nessa parte que você tem que trabalhar, tem que seguir o currículo da Secretaria de Educação **(Professora do terceiro ano)**.

Percebemos, com essa fala, que a professora notava a importância do livro didático e o utilizava, assim como a professora do primeiro ano. A professora do terceiro ano constatou a importância do livro didático no que se referia aos conteúdos. O livro auxiliava durante o processo de ensino e aprendizagem por seguir o currículo e, dessa forma, era um aliado durante todo o ano.

Qual o espaço destinado a atividades lúdicas, conforme declarações das professoras? É sobre esse tema que nos ocuparemos a posteriori.

3.5 Espaço da ludicidade nas práticas pedagógicas em sala de aula

No que concerne ao espaço dado à ludicidade no material adotado pela escola, a professora do primeiro ano afirmou que

No material adotado pela escola, o espaço da ludicidade (...) eu acho que é pouco. Agora, em sala de aula é outra história, porque você tem que ver assim: a escola depende de um recurso financeiro pra poder ofertar pros nossos alunos. Aqui na escola há uma preocupação de se ter as coisas, mas a gente sempre precisa de algo mais. A produção do material acontece das duas formas, tanto coletivamente quanto individualmente e também a gestão que tenta oferecer pra gente tudo o que a gente pede. Elas tentam mesmo. Dentro da sala de aula, a ludicidade opera bastante. É o tempo inteiro.

Dentro da sala de aula se você não brincar, você não dá aula. Eles são crianças. Pra mim é, mas não é todo professor que é assim... pra mim é assim... até no jeito de falar, se você não tiver carisma... não rola, é criança... eles têm cinco ou seis anos (**Professora do primeiro ano**).

Constatamos, a partir desse relato, que a ludicidade estava sempre presente em sala, mesmo que no material disponibilizado pela escola não se encontrasse muitos recursos lúdicos. O fato de não ter muitos não significava que não tinha nenhum e, como a professora mencionou, havia uma preocupação da gestão em ter materiais interessantes e sempre tentavam adquirir, além de estimularem para que os professores confeccionassem. Como a professora comentou, havia produção coletiva de materiais didáticos lúdicos, e ela mesma já tinha mostrado alguns jogos e atividades confeccionadas por ela, numa fala no plural, o que deu a entender que a produção foi coletiva: *“Esse jogo aqui é bem legal pra você conhecer, se chama preguicinha e a gente que confecciona(...)”*.

Outro ponto importante a se destacar foi a afirmação da professora, novamente, quanto à importância dos jogos e das brincadeiras em sala de aula: *“a ludicidade opera bastante, é o tempo inteiro, dentro da sala de aula se você não brincar você não dá aula, eles são crianças”*. Ela assumiu uma postura bem carismática com os alunos, até no jeito de falar, como ela mesma comentou, buscava atraí-los. Essa afirmação dela, quanto à importância da ludicidade no dia-a-dia, sempre e a todo momento, nos revela que é possível conduzir um trabalho pedagógico em torno do lúdico, sempre contando com a motivação interna das crianças e potencializando as aprendizagens. Podemos notar, com base na entrevista, que, na atuação dela em sala, o lúdico não se limitava a brincadeiras e jogos, pelo contrário, ia além. Quando ela alterava o tom de voz, falava com mais carisma e envolvia os alunos com variadas expressões, poderia estar proporcionando uma vivência lúdica, já que, como aponta Bacelar (2009), a atividade lúdica, como expressão externa, é lúdica internamente quando propicia ao sujeito a sensação de plenitude, prazer, alegria. Dessa forma, se o jeito de falar, de brincar com as palavras, de propor atividades atrativas gera alegria nos alunos, a ludicidade passa a operar.

Com relação ao espaço da ludicidade no material adotado pela escola, a professora do segundo ano afirmou que

No material de apoio que eu utilizo, eu trabalho com jogos, porque tem que ter ludicidade senão eles não aprendem. Eles não desenvolvem na pressão, é a ludicidade, tem que ter jogo, eles têm que tá empolgados, senão eles não aprendem (**Professora do segundo ano**).

A professora do segundo respondeu associando a pergunta ao material utilizado por ela, porque não utilizava muito o livro didático. Considerava **pobrezinho** e buscava materiais de apoio na internet, além de outras fontes. Com a fala da professora, constatamos que ela reconhecia o espaço da ludicidade e usava recursos lúdicos para que a aprendizagem ocorresse. Entretanto, no momento da entrevista, pudemos perceber por termos realizado a mesma em sala, durante a aula, que o posicionamento da docente não confirmou a fala. Enquanto entrevistávamos a professora do segundo ano, percebemos uma insensibilidade com as crianças. Ela gritava, pedia para terem educação, anotava nomes no quadro para tirar pontos por a criança ter conversado ou olhado para trás. Ao contrário da docente do primeiro ano que tinha maior cuidado com as palavras e concentrava carisma em sua fala para atrair as crianças, a professora do segundo ano gritava e ameaçava tirar pontos.

No que tange ao espaço da ludicidade no material adotado pela escola, a professora do terceiro ano relatou que

Eu acredito que nos livros tenha espaço pra ludicidade sim... senão, não adiantaria. Acho muito importante, não sei nem viver sem eles. Pra mim, é fundamental. Eles indicam atividades que exploram a ludicidade, é uma ferramenta que auxilia bastante o professor. Não pode faltar, no meu caso **(Professora do terceiro ano)**.

Podemos perceber que a professora reafirmou utilizar bastante o livro didático, que era o material disponibilizado para ela que mais a ajudava. Ela afirmou que o material explorava e indicava atividades lúdicas.

No que diz respeito à **influência da ludicidade no processo de aprendizagem** em língua portuguesa, a professora do primeiro ano afirmou que

Ela ajuda a compreender o mundo letrado, né? Porque através dos jogos você vai brincando, você vai aprendendo e quando você percebe, você já tá sabendo **(Professora do primeiro ano)**.

Foi muito interessante essa fala da professora, com rima e com tom de voz diferente, ela respondeu como se estivesse contando uma história e, no final, fazendo expressão de surpresa e animação: *“você vai brincando (...) você vai aprendendo (...) quando você percebe, já tá sabendo”*. Realmente, a ludicidade proporciona uma aprendizagem espontânea e significativa, porque o sujeito brinca por brincar, não pensando em aprender algo. Sobre esse assunto, De Macedo e Petty (2009) afirma que

Brincar é envolvente, interessante e informativo. (...) O brincar é agradável por si mesmo, aqui e agora. Na perspectiva da criança, brinca-se pelo prazer de brincar, e não porque suas consequências sejam eventualmente positivas ou preparadoras de alguma outra coisa (p. 13 e 14)

O que acontece é que, quando há intencionalidade pedagógica, o estudante brinca por brincar e acaba aprendendo como consequência, uma aprendizagem sólida, que se consolida num momento de motivação interna, ou seja, num momento de abertura e disponibilidade maior. Como comenta Leon (2011), “o lúdico faz parte do universo infantil” (p.12) e é importante tanto para o desenvolvimento quanto para a aprendizagem, “pois propicia o envolvimento do sujeito aprendente e possibilita a apropriação significativa do conhecimento.” (p. 14).

Em relação à influência da ludicidade no processo de aprendizagem em língua portuguesa, a professora do segundo ano afirmou que

Ela influencia em basicamente tudo porque o aluno quando ele está feliz, quando ele está alegre, quando ele está realizando jogos, a aprendizagem dele se torna muito mais fácil, entendeu? (**Professora do segundo ano**)

Observamos, com essa fala, que a professora tratava da ludicidade como ferramenta que tornava a aprendizagem mais fácil. De fato, a dimensão lúdica tem esse e outros efeitos positivos para o processo de aprendizagem por contar com a motivação interna que promove um envolvimento maior do aluno. Conforme ressaltamos anteriormente, ela integra mais os alunos, o que contribui para que a aprendizagem seja efetiva e significativa.

No que concerne à influência da ludicidade no processo de aprendizagem em língua portuguesa, a professora do terceiro ano afirmou que

Eu acho que a influência é total. No caso do meu aluno que tinha muita dificuldade, não só ele, tem outros, mas esse que chegou no PS¹¹, nossa... eu fico até emocionada de ver, uma criança que não estava escrevendo nada e agora já está produzindo texto. A ludicidade auxiliou muito, auxilia demais. É fundamental... ainda mais na idade das crianças, tem que pensar muito nisso, não dá pra ter aquela aula insuportável e cansativa, o tempo inteiro você enchendo o quadro e as crianças escrevendo, é impossível, você não consegue nem dominar sua turma, não dá. A ludicidade é fundamental, é indispensável (**Professora do terceiro ano**).

Evidenciamos, nesse relato, a importância da ludicidade, até mesmo para atrair os alunos e ter domínio da sala de aula, como a professora afirmou: “*não dá pra ter aquela aula*

¹¹ Ao falar PS a professora se refere ao nível pré-silábico da teoria da Psicogênese da língua escrita.

insuportável e cansativa, o tempo inteiro você enchendo o quadro e as crianças escrevendo. É impossível, você não consegue nem dominar sua turma”.

Observamos, também, que ela exemplificou os benefícios da ludicidade com o rápido e eficaz avanço que seu aluno teve. Chegou no início do ano sem saber escrever e por conta dos recursos didáticos lúdicos utilizados por ela, já estava produzindo textos. Um grande avanço em um espaço de tempo tão curto, e que a professora associou ao fator lúdico existente em sua prática pedagógica.

A seguir, trataremos, especificamente, dos jogos didáticos de alfabetização.

No que se refere ao **espaço que o jogo didático de alfabetização assumia nas práticas**, a professora do primeiro ano afirmou que

Ele tem um papel muito relevante no meu trabalho didático, porque tudo eu faço envolvendo brincadeira. Se você tivesse vindo ontem, a gente estava fazendo a brincadeira da bola com a letrinha. A gente joga a bola e a gente vai lendo as palavras e as palavras são numeradas. Então a criança tem que saber a ordem numérica e vai lendo a palavra do número que caiu na sua mão, na ordem, e depois brinca com a bola. Então, sempre brinca. Amanhã a gente vai fazer balão da alegria. Então, cada balão tem uma palavra. Vamos brincar com o balão e depois a gente estoura e brinca. Por quê? A criança precisa achar a atividade, a escola interessante. É um chamariz, é um atrativo, por isso, pra mim, tem que ter, é relevante. Você gosta quando aquele professor chato que te dá 50 minutos de aula e você não pode abrir a boca? Pois é, as crianças muito menos. A avaliação é satisfatória, muito bom, porque a gente alcança os objetivos mais fácil com eles (**Professora do primeiro ano**).

Notamos, na fala da professora, que os jogos e brincadeiras faziam parte de sua rotina diária e isso estimulava os alunos que, com essa professora, costumavam terminar o ano alfabetizados, por conta desse trabalho didático rico e atrativo. O inusitado é que ela virou a pergunta, questionando se gostamos de estar em uma aula de 50 minutos sem poder abrir a boca e é obvio que não, se torna entediante, chato, insuportável e não aprendemos quase nada do que o professor se empenha falando o tempo inteiro. A professora comparou essa situação com a das crianças e afirmou que era da mesma forma, não atraía. Conforme relatou, para atrair a criança precisava ter jogo, brincadeira, para ser atrativo e interessante. E, de acordo com nosso referencial teórico, se tornando interessante, atrativo, divertido e prazeroso, o processo de aprendizagem se torna, com isso, lúdico e potencializa a construção de aprendizagens.

A avaliação que a professora do primeiro ano fez sobre os jogos didáticos foi positiva, o que confirma o que os teóricos defendem sobre a ludicidade e o uso de jogos e brincadeiras

nos processos de aprendizagem. O uso de jogos com intencionalidade pedagógica, inseridos num planejamento bem elaborado, tende a gerar resultados positivos como esse relatado pela professora do primeiro ano.

No que se refere ao espaço que o jogo didático de alfabetização assumia na prática e em relação à avaliação dessa alternativa didática, a professora do segundo ano afirmou que

Cem por cento praticamente, porque se não trabalhar com isso eles não aprendem não. Utilizamos jogos durante o processo todo, início, meio e fim, bem processual. Avalio como importante, precisa ter senão eles não aprendem (**Professora do segundo ano**).

Novamente, a professora do segundo ano afirmou a necessidade do uso de jogos e ressaltou que assumia um espaço de quase cem por cento na prática dela. Como comentamos anteriormente, essa fala pode não ter relação com a prática, pois, no momento da entrevista, a postura da professora não era conforme ela descrevia. Ao mesmo tempo em que afirmava que as crianças precisavam estar alegres e motivadas para aprender e que a ludicidade era o que promovia isso, gritava com os alunos, de forma autoritária para que ficassem quietos copiando a tarefa do quadro.

A ludicidade realmente assume um papel muito importante, mas discordamos da professora ao afirmar que sem a ludicidade e sem os jogos as crianças não aprendem, porque aprendem, de forma diferente, mas aprendem, até porque nem sempre foram utilizados recursos lúdicos e divertidos e as crianças aprendiam. O que se sabe é que, com a ludicidade, a aprendizagem é mais prazerosa, mais fácil, mais atrativa, divertida, motivadora, envolvente e tudo contribui para que a construção do conhecimento seja potencializada.

No que se refere ao espaço que o jogo didático de alfabetização assumia na prática e em relação à avaliação dessa alternativa didática, a professora do terceiro ano afirmou que

Eu acho que assume quase tudo (risos). Assume o espaço geral, porque eu não trabalho sem, é difícil... Minha avaliação é dez (risos)... Eu avalio como bom... você tem que saber, né? Você como professor tem que conhecer sua turma, e você tem que saber os momentos em que você vai estar utilizando tais recursos e os momentos em que não dá pra você utilizar tais recursos, e é só você conhecendo a sua turma pra você saber disso. Não é sempre que utilizamos jogos, a gente planeja nossa aula já incluindo os jogos, 'hoje vamos fazer isso e vamos usar esse jogo e etc' só que às vezes você chega lá e não dá pra fazer nada, a sua turma tá totalmente de outro jeito ou você tem um monte de problemas pra resolver, por exemplo, minha aluna, a casa dela queimou, queimou e perdeu tudo, tudo, tudo e eu tive que mudar todo o meu planejamento. Ela chegou e a mãe disse: 'ela não tem nada, professora, ela veio sem material nenhum, porque a casa queimou e queimou tudo dela'. Eu

tive que explicar para os outros alunos essa situação, porque ela já vinha de um histórico complicado com a turma, ela é negra, ela é aquela negra à frente do seu tempo, então ela é aquela que sabe se resolver e os meninos sentiram isso como se ela estivesse humilhando eles, porque ela chegou depois na turma. Eu já estava levando esse caso na orientação, na coordenação e aí ainda vem isso, a casa pegou fogo e ela perdeu tudo, meu planejamento foi por água a baixo. Tive que sentar com os meninos, conversar a respeito do assunto, falei ‘olha, a gente tem que olhar a colega dessa forma, tratar dessa forma, ela tá precisando disso, eu vou providenciar o caderno, comprar algumas coisas pra ela...’. Quando foi no dia seguinte, essa turma chegou, um com uma mochila nova pra ela ... Eu até me emociono (choro)...Outro com uma sacola de roupa, outro com uma sacola de brinquedo... Olha a solidariedade, né? Eu tive que dar uma aula de solidariedade pra eles, e então assim, a gente planeja uma coisa e acontecem coisas e às vezes não dá pra fazer aquilo que você planeja. Cada dia é um dia. De repente você tem que mudar tudo, de repente você tem que sair da sala, porque o jogo que você planejou não atraiu tanto eles e eles estão agitados e tem que sair, ir pra outro espaço. O jogo consta no planejamento, mas o planejamento é flexível, nem sempre dá pra fazer tudo que está lá. Tem aula que você tem que introduzir com o jogo e, às vezes, você finaliza com o jogo, então é muito relativo **(Professora do terceiro ano)**.

Conforme a professora explicou, o jogo didático é importante, ela não trabalhava sem jogos e brincadeiras e eles são tão inseridos na prática pedagógica que constavam nos planejamentos de aula. Uma coisa interessante e importante que a docente ressaltou foi que nem sempre era possível seguir o planejamento em sua totalidade, e era na prática que se percebia. Quando um imprevisto acontecia tinha que alterar alguma coisa ou adiar alguma coisa. Ela exemplificou contando o caso de uma aluna que teve a moradia queimada, e precisou dar uma aula de solidariedade. Não com a mesma ênfase da professora do primeiro ano, mas também apreendemos uma valoração, um espaço para o jogo didático na prática da professora do terceiro ano.

Em continuidade ao tema, analisaremos, a seguir, as concepções docentes acerca da **motivação das crianças em aprenderem brincando**.

De acordo com o que entrevistamos, no que se refere à motivação e engajamento das crianças ao aprenderem brincando, ao questionarmos sobre a existência de diferenças, a professora do primeiro ano afirmou que,

Sim! Dá pra notar muita diferença na motivação das crianças quando estamos trabalhando com jogos e brincadeiras. Atrai muito mais, é algo interessante pra eles **(Professora do primeiro ano)**.

Com essa fala, realçamos as características marcantes do uso de jogos e brincadeiras didáticas: atrair, motivar, engajar. Exatamente por serem interessantes, os jogos e as

brincadeiras tendem a contribuir em sala de aula, como relatado anteriormente pela professora do primeiro ano. Essa motivação interna das crianças, por meio do uso de jogos e brincadeiras, permite a potencialização da construção de aprendizagens, como aponta Kishimoto (1999).

Com base no que entrevistamos, no que tange à motivação e engajamento das crianças ao aprenderem brincando, ao questionarmos sobre a existência de diferenças, a professora do segundo ano afirmou que,

A diferença é que eles aprendem. Quando trabalho de outra forma, eles não aprendem praticamente nada. Eles têm uma aprendizagem mais consolidada com o uso dos jogos (**Professora do segundo ano**).

Embora haja outras possibilidades de aprendizagem, concordamos com a professora no momento em que acentua a ludicidade, a prática a partir de jogos como sendo motivadora e desencadeie uma aprendizagem significativa. Sobre esse assunto, Kishimoto (1999) sublinha que

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos (KISHIMOTO, 1999, p.37).

Embora tenha realçado o papel dos jogos, notamos que a postura prática da docente em sala era oposta ao que relatou durante a entrevista. O que compreendemos como efetivo foi o ponto em que comentou que os jogos consolidam as aprendizagens, o que, de fato, se tem constatado. O uso de jogos consolida as aprendizagens, mantém o que já foi aprendido de forma significativa. Nesse sentido, o “brinquedo pode estabelecer novas capacidades, atividades imaginativas (fantasias) e habilidades de solução de problemas, ou então, manter as já existentes no repertório da criança”. (AGUIAR, 1998, p. 38).

Em relação à motivação e engajamento das crianças ao aprenderem brincando, ao questionarmos sobre a existência de diferenças, a professora do terceiro ano afirmou que,

Com certeza! Dá pra notar uma diferença quando utilizamos jogos. É bem mais divertido pra eles, é mais interessante, muito mais atrativo, eles ficam loucos pela sexta-feira porque a aula é em grupo e é sempre diferenciada. Eles gostam bastante e se doam mais (**Professora do terceiro ano**).

Concordando com a fala da professora do primeiro ano, a do terceiro afirmou que os jogos eram mais interessantes e atrativos: *“É bem mais divertido pra eles, é mais interessante, muito mais atrativo”*. Com a fala da professora do terceiro ano, podemos notar, que a variação das atividades, acrescentando mais participação, interação e divertimento, também foi interessante e gerou motivação. Quando a professora comentou da aula de sexta-feira, que os alunos ficavam ansiosos e adoravam, porque *“é sempre diferenciada”*, nos mostra que a referida aula contava com o fator lúdico, já que gerava divertimento, alegria e eram atividades diferenciadas, interativas. Outro ponto que merece destaque, é o que professora falou, afirmando que, ao utilizar jogos, os alunos *“se doam mais”*. Esse comportamento de maior doação e interesse em participar é típico do lúdico, que conta com a motivação interna.

Enfocamos, também, a articulação entre a formação continuada e a ludicidade.

3.6 Avaliação da formação continuada no quesito da ludicidade

No que se refere à avaliação da formação continuada no quesito da ludicidade, a professora do primeiro ano relatou que

Bom, eu faço curso desde que eu entrei pra Secretaria de Educação, então são vinte... no mínimo vinte e cinco cursos. É importante, é necessário, falar sobre a ludicidade e é necessário, porque tem muito professor que tem resistência, é engessado e a gente precisa ter um trabalho diversificado **(Professora do primeiro ano)**.

Podemos notar, a partir desse relato, que a professora reconhecia como importante a formação continuada dos professores ofertada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Um ponto a ser ressaltado, foi que ela afirmou ser necessário falar sobre ludicidade na formação continuada, porque *“tem muito professor que tem resistência, é engessado”*. Com isso, lembramos o que afirmou Leon (2011),

O lúdico faz parte do universo infantil. A criança, quando entra para a escola, brinca e, vagarosamente, vai abandonando o brincar para assumir uma postura mais rígida que combine com o espaço escolar. Embora várias pesquisas apontem o lúdico como suporte para a aprendizagem, o que se percebe nas práticas escolares é a sua não utilização como recurso didático. (p. 12)

Por mais que se reconheçam a ludicidade como suporte importante para a aprendizagem, nas práticas ainda se pode constatar a sua não utilização de forma sistemática.

No próprio relato da professora do primeiro ano, notamos que não eram todos os professores que utilizavam e achavam importante trabalhar com os recursos lúdicos e, em nossa compreensão, a formação continuada pode contribuir para realçar os aspectos importantes do uso de recursos lúdicos.

Em relação à avaliação da formação continuada no quesito da ludicidade, a professora do segundo ano relatou que

Eu acho que a formação continuada do professor tem que ser algo diário, algo assim... não de ano em ano, mas todos os dias você tem que ter uma formação continuada, né? Esse processo contínuo, porque é uma renovação, todo dia você aprende um pouco (**Professora do segundo ano**).

Podemos notar, a partir da narrativa da professora, que ela entendia como importante, inclusive achava necessário que se ampliasse mais, para que fosse presente no cotidiano da escola e possibilitasse uma **renovação** diária, pois, como afirmou: **todo dia se aprende um pouco**.

No que concerne à avaliação da formação continuada no quesito da ludicidade, a professora do terceiro ano comentou que

A gente faz curso sempre, né? Inclusive, esse ano a gente tá fazendo um curso que dura o ano todo e trabalha todos os eixos, inclusive a ludicidade. E a gente tem que fazer jogos em grupo com outros professores, a gente tem que elaborar, fazer com os alunos e levar a experiência, a gente faz trabalhos tanto presencial quanto online pra EAPE¹². Então é boa a formação continuada (**Professora do terceiro ano**).

Observamos, a partir desse relato, que a formação continuada possibilita aprendizagens reais e importantes como, por exemplo, sobre a ludicidade. A professora do terceiro ano relatou que, durante esse momento, os professores tiveram que confeccionar jogos e levá-los para sala de aula, analisar e levar o feedback para o grupo. Com isso, percebemos como a formação continuada é importante para estabilizar alguns dispositivos didáticos em sala de aula, pois estimula a construção de saberes práticos e que são úteis para o dia-a-dia escolar.

Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, os professores contam com a possibilidade real de planejamento na escola. Em geral, há um dia na semana em que denominam de coletiva, momento para esse diálogo. A seguir, enfocamos esse tema.

¹² EAPE é a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação.

3.7 Análise das coordenações coletivas realizadas na escola e o trabalho em sala de aula

No que se refere à análise das coordenações coletivas realizadas na escola e à avaliação do seu trabalho realizado em sala, a professora do primeiro ano afirmou que

São duas perguntas: uma sobre as coletivas e outra sobre o meu trabalho... a coletiva é outra coisa que precisa ter que é onde a gente traz os feedbacks, apara as arestas e refaz o percurso. E em relação ao meu trabalho, se eu disser ótimo estou sendo arrogante (risos), mas eu gosto muito e eu alcanço meus objetivos. E eu não corro, tenho meu tempo, eles têm o tempo deles e olha, eles já estão onde eu precisava que eles estivessem (**Professora do primeiro ano**).

A professora do primeiro ano analisou as coordenações coletivas como importantes para a condução de um bom trabalho em sala de aula. Como ela comentou, a coletiva é “*onde a gente traz os feedbacks, apara as arestas e refaz o percurso*”. Notamos que, nas coletivas, então, se fazia uma reflexão a respeito do trabalho em sala e isso se mostrava bastante relevante, pois ajudava a ajustar os rumos.

Sobre a avaliação do trabalho desenvolvido por ela mesma, a professora disse brincando que era ótimo, o que pareceu mesmo. A forma como conduzia seu trabalho em sala indicava ser satisfatório. Ela mesma comentou que os objetivos estavam sendo alcançados. Destacamos que ela afirmou não correr, pelo contrário, respeitava o tempo dela e o das crianças e isso certamente contribuía para o sucesso nos objetivos estipulados: a maioria dos alunos saía alfabetizados das turmas de primeiro ano conduzidas por ela.

No que se concerne à análise das coordenações coletivas e à avaliação do seu trabalho realizado em sala, a professora do segundo ano afirmou que

As coletivas são muito importantes, porque elas vão trazer orientação pro professor, como trabalhar com determinados alunos, de como você pode organizar assim, as questões pedagógicas em sala de aula, tudo isso. É um renovo e todo dia você tem que se renovar (**Professora do segundo ano**).

A professora do segundo ano visualizava as coordenações coletivas como fonte de orientação para os professores. Ela defendia essa formação por ser um **renovo** necessário. A professora não mencionou comentários acerca de como avaliava seu trabalho didático em sala de aula.

Já a professora do terceiro ano declarou que

As coletivas aqui, a gente tem o... nosso pedagogo, que fica na sala de apoio e ele dá umas coletivas assim... fantásticas. Ele prepara umas aulas assim pra gente aprender mesmo e um dia ele leva só... exemplo: 'hoje nós vamos mexer só com tinta' aí a gente aprende a fazer inúmeras coisas com tinta pra levar pros alunos. A última que ele deu foi sobre consciência negra que a gente precisava trabalhar a semana da consciência negra e ele levou inúmeras ideias, inúmeros livros, fez a bonequinha com a gente, a abayomi, ensinou a gente a fazer, muito legal. Então assim, as coletivas são bastante proveitosas. Tem o momento dos avisos chatos, mas tem sempre esse momento de formação que melhora nossa coletiva. E a avaliação do meu trabalho didático?... eu acho que faço um bom trabalho, meus objetivos são alcançados, poucos alunos são retidos e como eu disse antes né, eu recebo aluno no pré-silábico, a maioria consegue acompanhar e sai do terceiro ano alfabetizado (**Professora do terceiro ano**).

A partir dessa narrativa, constatamos quão ricas são as coordenações coletivas. Enquanto conversávamos, o pedagogo da sala de apoio passou e ela comentou que estava falando sobre o excelente trabalho que ele faz nas coletivas. A professora do terceiro ano comentou que eles definiam um tema e ensinavam muito a respeito do tema escolhido. Na avaliação dela, as coletivas eram bastante proveitosas e importantes. Ela avaliou seu trabalho em sala de aula como bom, considerando que seus objetivos eram alcançados, pouquíssimos alunos não conseguiam acompanhar e ficavam retidos, mas a maioria saía alfabetizada e produzindo textos até os que chegavam num estágio pré-silábico de escrita. Ela se emocionou anteriormente ao falar do seu trabalho didático com um aluno que chegou no início do ano no estágio pré-silábico e com muitas dificuldades e, ao final de outubro, já estava produzindo textos, como fruto de um trabalho diversificado que ela desenvolveu em sala de aula para atrair e motivar os alunos.

A partir dos temas analisados, foi possível apreender a ludicidade, num espectro mais amplo, e os jogos, em particular, como categorias transversais. Embora tenhamos abordado outros aspectos, foi possível verificarmos a presença da ludicidade, dos jogos, em alguns relatos. Houve, em nosso entendimento, uma aproximação, evidente, entre as professoras do primeiro e terceiro anos, sinalizando para uma relação professora-alunos menos vertical, com maior presença da ludicidade.

Conforme pontuamos, buscamos analisar, nessa pesquisa, o papel exercido pelos jogos didáticos nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Constatamos, com a análise das entrevistas, que o jogo assumiu papel relevante na aprendizagem dos sujeitos, contribuindo como ferramenta didática importante para enriquecer o processo de ensino.

O jogo didático foi tido como relevante por todas as professoras entrevistadas, o que lhe confirma esse papel de ferramenta importante. Concordamos com Silva e Moraes (2011) quanto aos jogos didáticos de alfabetização como aliados no avanço da construção da escrita alfabética.

No campo da prática das professoras, o jogo ainda não estava sistematizado no dia-a-dia escolar. Apenas a professora do primeiro ano do Ensino Fundamental I utilizou jogos didáticos sistematizados em seu planejamento e no seu dia-a-dia e não apenas como projeto um dia ou outro. Essa constatação vai ao encontro do que Leon (2011) defende a respeito de os espaços para o lúdico irem diminuindo vagorosamente na escola, ou seja, conforme o avanço das séries e etapas, aos poucos, vai saindo de cena apesar de seus benefícios estarem sendo pesquisados e apontados com frequência.

A seguir, nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista nosso objetivo geral, de analisar o papel exercido por jogos didáticos de alfabetização nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, constatamos que o mesmo assume papel importante nos referidos processos. Em nosso referencial teórico trouxemos apontamentos que asseguram a importância dos jogos didáticos de alfabetização e o seu papel de ferramenta didática potencializadora de aprendizagens. Brandão e Ferreira (2009) apontam que brincando, os sujeitos podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas. Dessa forma constatamos também de que modo os jogos didáticos de alfabetização auxiliam na construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Aguiar (1998) também ressalta a importância do jogo, assim como Kishimoto (1994, 1998, 1999). Destacamos o apontamento de Aguiar no qual indica que “o jogo é reconhecido como meio de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido que possibilita a aprendizagem de várias habilidades” (p.36).

Respondemos também ao objetivo específico de analisar se a presença dos jogos didáticos no cotidiano escolar auxilia/promove um avanço na apropriação da leitura e da escrita com apontamentos no referencial teórico e constatações no campo das práticas. Notamos que, com o uso articulado e sistematizado dos jogos didáticos de alfabetização, ocorre o que Kishimoto (1999) indica, uma potencialização das aprendizagens por conta da motivação interna gerada. Constatamos isso também no campo das práticas de ensino e aprendizagem com a experiência da professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, que apreendemos por meio de entrevista semiestruturada, ela usou jogos e recursos lúdicos e seus alunos avançaram quase que espontaneamente, sem forçar, sem correr.

Em relação ao objetivo específico de analisar de que forma é a inserção dos jogos na prática pedagógica dos professores nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e a articulação dos mesmos com os diversos eixos de ensino de língua portuguesa, constatamos que a utilização dos recursos lúdicos é mais presente na prática pedagógica da professora do primeiro ano. No primeiro ano percebemos, com base nos relatos, os jogos de forma sistemática e cotidiana nas práticas de ensino e aprendizagem. Mesmo de forma assistemática, as professoras do segundo e terceiro anos utilizaram essa ferramenta em suas práticas. Por meio da realização desse estudo, apreendemos tentativas em contemplar, no ensino, a dimensão lúdica. Com essas constatações remetemo-nos ao apontamento de Leon (2011) no

que se refere ao abandono do brincar com o passar dos anos escolares, “a criança quando entra para a escola, brinca e, vagorosamente, vai abandonando o brincar para assumir uma postura mais rígida que combine com o espaço escolar” (p.12). A autora ressalta que mesmo com várias pesquisas apontando o lúdico como suporte para aprendizagem, percebe-se a sua não utilização como recurso didático.

Resgatamos a importância da continuidade de estudos na área dos jogos didáticos de alfabetização, principalmente analisando seu papel na prática pedagógica dos docentes, a fim de que seu uso seja mais estimulado e a influência positiva desse recurso seja mais conhecida pelos professores.

PARTE 3 – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

PLANOS PARA O FUTURO

O planejamento é importante para definir metas e objetivos. Num futuro próximo, assim que me formar, almejo ser contratada como professora regente na escola na qual estagio como professora auxiliar, atualmente. Caso a contratação aconteça, ficarei um tempo na Educação Infantil ou no 1º ano do Ensino Fundamental e passarei em um concurso público para outra instituição, educacional ou não. Desde que meu trabalho tenha relação com a educação, já ficarei feliz.

Quero ser professora, amo a educação e acredito no seu potencial de mudar o mundo. Quero atuar na Educação Infantil, mas também quero conhecer as outras áreas do leque de possibilidades para o curso de Pedagogia. A profissão de professor, por mais desvalorizada que seja, é uma das mais belas, pois envolve amor e um esforço permanente por aprender e se aperfeiçoar para ensinar e mudar a vida dos outros. A educação é uma forma de ascensão. Ela é libertadora, emancipadora e, como dizia Nelson Mandela, é a arma mais poderosa pra mudar o mundo.

Acredito num futuro melhor, num país mais gentil, solidário, por meio da educação, principalmente iniciando na infância uma educação com valores sociais e seguindo ao longo de todo o percurso educativo.

Em um futuro distante, almejo estar feliz em alguma área fora da escola e sendo servidora pública federal ou militar. São dois caminhos que tenho por objetivo alcançar e o curso de Pedagogia também tem como possibilidade. Tenho os pés no chão e sei que lecionar por 20 ou 30 anos não é fácil e, no Brasil, esse esforço não é valorizado, então, sei que em algum momento vou ter que abrir mão dessa área belíssima e ficar mais sossegada, mas ainda quero atuar com a educação, então, almejo ser servidora pública da área educacional, contribuindo, de alguma forma, com a educação do país.

Planejo iniciar um mestrado assim que finalizar a graduação ou quando for servidora pública, dependendo, claro, das condições, mas não quero deixar para depois, não quero perder tempo.

Sou grata à Universidade de Brasília, à Faculdade de Educação, que me permitiu muitas aprendizagens e um olhar diferente para o mundo, um olhar esperançoso e cheio de vontade de tornar esse mundo melhor sendo uma excelente professora todos os dias, marcando positivamente a vida de várias crianças que se tornarão adultos e, também, poderão mudar um pouquinho o mundo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião de. **Jogos para o ensino de conceitos: leitura e escrita na pré-escola**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-06.pdf>. (acesso em: 27 de junho de 2018).

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009. 144 p.

BARDIN, Laurence (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

BRANDÃO, Ana Carolina Perruci Alves; FERREIRA, Andréa Tereza Brito; MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Manual Didático: jogos de alfabetização**. Pernambuco: MEC; UFPE/CEEL, 2009. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/5.pdf> (Acesso em: 14 de setembro de 2019).

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998.

CARVALHO, Aline Nogueira de. **Os ciclos de aprendizagem em Brasília e seu contexto de ampliação (1963-2014)**. 2015. Tese de Doutorado.

COLL, César; SOLÉ, Isabel. A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. In COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA VAL, Maria da Graça. Sobre o PNLD. In COSTA, VAL, Maria da Graça (Org.). **Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Ceale/FaE/UFMG, 2009.

DE MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Artmed Editora, 2009.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino de Samambaia. **Projeto Político Pedagógico Centro de Assistência Integral da Criança e do Adolescente**. Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas para a organização escolar do 2º Ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º Bloco.** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2014.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: 1991.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** 11. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 24. Ed. Atualizada - São Paulo: Cortez, 2001.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética** /organizado por Artur Gomes Morais, /Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. — Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** Perspectiva, v. 12, n. 22, p. 105-128, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). et.al. **O brincar e suas teorias.** 1.ed. São Paulo: Cengage Learning, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação** / Tizuko Morchida Kishimoto (Org.); --3. ed. São Paulo : Cortez, 1999.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética** /organizado por Artur Gomes Morais, /Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. — Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes et al. Fascículo 5 - O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos. In: **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.** – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. (acesso em 29 de maio de 2018).

LEON, Adriana Duarte. Reafirmando o lúdico como estratégia de superação das dificuldades de aprendizagem. **Revista Iberoamericana De Educación**, 56(3), 1-15. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1515>. (acesso em 24 de novembro de 2018).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. Evoluções em avaliação. In: FRANCO, Creso. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramento, 2012.

OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; SILVA, Suelen Silva; SANTOS, Camila Henrique. Escolha e uso do livro didático de língua portuguesa no Ensino Fundamental: o que revelam os (as) professores (as)? **ReVEL**. Vol. 17, n. 33, 2019.

OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves; DA INFÂNCIA, Grupo de Trabalho–Educação. **Avaliação das aprendizagens, ciclos e ensino de língua portuguesa**. 2015. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22012_9365.pdf. (acesso em dezembro de 2019)

OLIVEIRA, Solange Alves de. **Progressão das atividades de Língua Portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens**: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. 2010.

SANTOS, Elenice Viana dos. **O projeto interventivo e o reagrupamento**: aprendizagem impondo limites à heterogeneidade. 2013. 49 f., il. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Alexsandro da.; MORAIS, Artur Gomes de. Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização. In LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da (Orgs). **Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª ed., 6ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Para você, o que é alfabetização? O que é letramento?
2. Como você conduz seu trabalho de leitura e escrita na sala de aula? Que atividades costuma propor aos seus alunos?
3. Como organiza seus estudantes em sala de aula considerando a atividade proposta? Comente um pouco seu trabalho semanal, trimestral, semestral.
4. A que materiais recorre para realizar seu trabalho com os eixos de leitura e escrita? (livro didático, literatura, entre outros).
5. O livro didático de língua portuguesa vem lhe ajudando a organizar seu trabalho de língua portuguesa? Detalhe em quê? Qual é o espaço da ludicidade, em sua opinião, nesse material que foi adotado na escola?
6. Na sua opinião, qual (quais) a(s) influência (as) da ludicidade no processo de aprendizagem em língua portuguesa, considerando seu ano-ciclo de atuação?
7. Qual é o espaço que o jogo didático, na área de alfabetização, assume na sua prática? Qual é a sua avaliação dessa alternativa didática em sua prática?
8. Você consegue notar alguma diferença na motivação e engajamento das crianças quando estão aprendendo brincando? Comente um pouco.
9. Como você avalia a formação continuada nesse quesito da ludicidade? Tem alguma experiência para compartilhar? Por favor, comente.
10. Como você analisa as coletivas realizadas na escola e o seu trabalho na sala de aula?



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **JOGOS DIDÁTICOS: PAPEL EXERCIDO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS TRÊS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, desenvolvida por Suellen Rosa de Santana, discente de Graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília, sob orientação da Professora Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes. O objetivo central do estudo é: investigar o papel exercido por jogos didáticos de alfabetização na apropriação da escrita e da leitura nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Sua participação é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo (a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A sua colaboração consistirá em participar de uma entrevista semiestruturada conduzida pela pesquisadora do projeto.

Assinatura do (a) participante da pesquisa